J. B. Grasers „Divinitätsprinzip“ und dessen Stellung in der Geschichte der Pädagogik.

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

hohen philosophischen Fakultät

der

Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen

vorgelegt

von

Gustav Schläger
aus Neisse.

AKAD. LEHRBAT. KIEL

Tag der mündlichen Prüfung: 22. November 1902.

CELLE.
Buchdruckerei von Schweiger & Pick.
1903.

184

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41549826_0058

Unter den zahlreichen Schriften Grasers nimmt sein Werk „Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung zur festeren Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft" den ersten Rang ein, und wem überhaupt der Name Graser bekannt ist, dem ist auch der von ihm gewählte Ausdruck Divinität nicht fremd. Das Werk erschien zuerst 1811, dann in weiter ausgeführter Umarbeitung in 3. Auflage 1830, die auch der folgenden Abhandlung zu grunde liegen wird.*) Viele pädagogische Schriftsteller beklagen es, dass Graser so schnell einer unverdienten Vergessenheit anheimgefallen ist. So nennt ihn Eisenlohr in Schmids Encyklopädie [1]) „einen in der Geschichte der Pädagogik und Pädagogie mit Unrecht zu sehr im Hintergrunde stehenden Mann" und will ihm die Anerkennung nicht versagen, „dass er in seinen Schriften, die als Fundgrube tieferer Anschauungen wohl wert wären, mehr bekannt und studiert zu werden, Wesentliches zur Erkenntnis der richtigen Prinzipien einer gesunden Erziehungslehre beigetragen hat." H. Gräfe urteilt in der „Allgemeinen Pädagogik:" [2]) „J. B. Graser gehört in jeder Beziehung zu den geistreichsten und verdientesten Bearbeitern der philosophischen Pädagogik, ja er nimmt in gewisser Hinsicht die erste Stelle unter ihnen ein. — — — In bezug auf systematisch-wissenschaftliche Abrundung der Erziehungstheorie ist seine „Divinität" bis jetzt unübertroffen. — — — Seine Schriften, die eine reiche Fundgrube tiefer wissenschaftlicher Anschauungen und vortrefflicher Lehren für die Praxis sind, wurden die Quelle, aus der viele ihre pädagogische Weisheit schöpften, ohne dass sie dies immer zugestanden." In Wetzer und Weltes Kirchenlexikon [3]) sagt L. Kellner über ihn: sein Verdienst besteht hauptsächlich darin, dass er einer der ersten deutschen Schulmänner war, welche die gesamte Erziehungslehre von diesem Standpunkt aus (sc. der Schellingschen Philosophie) wissenschaftlich zu begründen strebten. Während die anerkanntesten Pädagogen seiner Zeit (Denzel, Niemeyer, Sailer etc.) in ihren Schriften nur eine Zusammenstellung von Erfahrungssätzen und aus der

*) Die beiden Bände der Ausgabe werden mit I und II bezeichnet.

[1]) 3. Bd. S. 37.
[2]) 2. Bd. S. 406.
[3]) 5. Bd. Spalte 1030 f.

Praxis hergeleiteter Regeln ohne strenges Prinzip boten, war es Graser, der mit Konsequenz und einem achtungswerten Scharfsinne die Pädagogik auf ein wissenschaftliches Fundament stützen und systematisch zu einem Ganzen abrunden wollte." Eine nicht minder grosse Anerkennung lässt ihm in Reins Encyklopädie[4]) Keferstein zu teil werden durch den Vorschlag, dass auch Graser unter „die Klassiker der Pädagogik" aufgenommen werden möchte.

Graser verdient es, dass auch unsere Zeit noch sich mit ihm beschäftigt. Wenn auch gleichzeitige pädagogische Schriftsteller wie Gräfe,[5]) wie sein Schüler J. J. Ludwig[6]) über Grasers System geschrieben und seine Bedeutung im Vergleich mit andern pädagogischen Systemen hervorgehoben haben, so kann man von zeitlich entfernterem Standpunkt aus doch in grösserer Objektivität urteilen, und vor allem ist es auch von Interesse, zu sehen, ob und wie weit die nachfolgende Zeit und die Gegenwart seinen Ideen zustimmt. So sei der Gegenstand der folgenden Abhandlung eine kurze Darlegung des Graserschen Divinitätsprinzipes, verbunden mit einer kritischen Betrachtung über die Stellung desselben in der Geschichte der Pädagogik.

Wie Comenius in den ersten Paragraphen seiner didactica magna eine metaphysische religiöse Fundamentierung für seine Theorien gibt, so entwickelt auch Graser zunächst seine allgemeine Welt- und Lebensanschauung, indem er in den ersten 17 Paragraphen seines Werkes die Frage beantwortet: was ist der Mensch? In dem weiten Bereich der Schöpfung, die die Offenbarung eines Urlebens ist, sind drei Hauptgattungen von Wesen zu unterscheiden: unorganisch leblose, organisch beseelte, organisch geistige. In dem Urleben ist alles, was lebt, und umgekehrt ist das Urleben in allem. So gibt es keine ganz leblosen Geschöpfe, sondern es ist nur ein geringerer oder höherer Grad von Leben in diesen oder jenen Wesen enthalten. Die schwächste Spur des Lebens ist in den unorganischen Wesen enthalten, die wir deshalb leblos nennen. Diejenigen, in deren Organismus sich eine Bewegung äussert, nennen wir belebte, oder da das ihnen innewohnende Lebensprinzip Seele, anima, genannt wird, animalia, beseelte Wesen. Die Gattung der Wesen, welche beweisen, dass das ihnen innewohnende Lebensprinzip sich selbst auffasst, deren Seele folglich Geist ist, wird Mensch genannt. So ist es ein wesentlicher Faktor in der Bestimmung des Begriffs Mensch,

[4]) 2. Bd. S. 916.

[5]) Schule und Unterricht. Berlin 1839. S. 219 ff. Grasers Erziehungssystem.

[6]) Allgemeine Schulzeitung. Jahrgang 1837. Darmstadt.

dass er Geist ist, d. h. dass er sich in seinem Leben selbst aufzufassen vermag. Doch damit ist der Begriff noch nicht in seiner Totalität und in vollkommener Deutlichkeit gewonnen.

Alles vom Urleben Geschaffene muss in irgend einem Grade an dem Grundcharakter des Urlebens teilhaben. Nun ist das Wesen des Lebens ein Streben nach aussen, um sich zu offenbaren, und eine Rückkehr nach innen, um sich nicht im steten Auswärtsstreben ins Unendliche zu verlieren. Das Auswärtsstreben äussert das Tier durch den Trieb nach Nahrung, sein Inwärtskehren durch den Trieb der Erhaltung. Allein beide Triebe sind noch gleichsam blind und erhalten ihre Mässigung durch das Urleben selbst, durch die Natur. Der beiderseitige Trieb in seiner Vereinigung heisst daher Naturtrieb, Instinkt. Da der Mensch aber als Geist das ihm innewohnende Lebensprinzip, das Auswärtsstreben und Insichkehren, in der Selbstanschauung aufzufassen vermag, so muss ihm auch die Kraft innewohnen, seinem Streben Richtung und Mässigung zu geben, denn sonst wäre der Charakter des Urlebens auf dieser Stufe mit sich selbst im Widerspruch. Die Kraft aber, sich selbst in seinem Leben aufzufassen und nach der Anschauung des Lebensverhältnisses dem Streben die Richtung und Mässigung zu geben oder etwas für sich zu wollen oder nicht zu wollen, heisst Wille. So hat der Mensch zwei Grundvermögen, erstens: sich in seinem Lebensverhältnis selbst aufzufassen oder über seinen Trieb sich zu vernehmen, Vernunft, zweitens: nach seiner innern Anschauung sich zu bestimmen: Freiheit oder freien Willen. Beide Vermögen sind wechselseitig so durcheinander bedingt, dass sie im Grunde nur als ein Vermögen angesehen werden können, welches, wie jenes der Tierheit Naturtrieb heisst, Vernunfttrieb genannt wird. Der Vernunfttrieb ist demnach das Wesen der menschlichen Natur. Die Erörterung über das Wesen des Menschen gipfelt in den schönen Worten des § 17: so findet sich der Mensch in seinem Selbstbewusstsein gleichsam losgegeben von seinem Schöpfer, als König waltend über die Schöpfung, die unter ihm steht, und als Herrn und Gründer seines Lebens. Von dieser Ansicht aus ist er selbst Gott, oder die Gottheit hat in ihm wenigstens ihr Wesen in der höchsten Stufe geoffenbaret oder ihr eignes Abbild gegeben.

Der folgende § 18 gibt Antwort auf die Frage: welches ist das der menschlichen Natur entsprechende Leben? Wieder geht Graser vom allgemeinsten aus. Das Urleben hat keine Bestimmung, aber alles, was vom Urleben ausgeht, hat seine Bestimmung, nämlich die: das Urleben selbst

in seiner Schöpfung nach seiner Art zu offenbaren. Der Mensch ist im Unterschiede von den Tieren, für die es nur die Notwendigkeit des Muss gibt, gleichsam von dem Urleben freigegeben, um sein Leben oder sein Sein durch sich selbst zu bestimmen. Und doch kann er nicht ein der Bestimmung des Urlebens widersprechendes Leben führen. Denn das Urleben will an ihm sich selbst vorzugsweise offenbaren oder darstellen. Das Leben des Menschen muss also in und nach dem Urleben sein: Freiheit und Notwendigkeit. Allein da in dem Menschen die Notwendigkeit nicht wie in der Gottheit zugleich mit der Freiheit actu schon besteht, so muss diese durch ein ewiges Sollen ausgedrückt werden. Die Bestimmung des Menschen ist demnach: Der Mensch soll, entgegen dem Tiere, freisinnig und freiwaltend sein Sein mit eben der Bestimmtheit begründen, wie das Sein von jenem durch den Instinkt begründet ist. Wenn er dies leistet, dann ist er in vollem Sinne Mensch. Allein soll er dies leisten, dann muss er auch von seinem Sein die klare Vorstellung haben, er muss mit seinem Bewusstsein oder in seiner Idee leben. Soll er aber in seiner Idee leben, so erkennt er sich nur im Urleben und findet sich nur im Ebenbild desselben. Von dieser Seite aus lässt sich also seine Bestimmung so formulieren: der Mensch soll durch freie Gesinnung und That das Ebenbild der Gottheit in seinem Leben darstellen oder mit andern Worten: er soll das Divine, das ihm, entgegen dem Animalischen eingeboren ist, auch in seinem Leben nachweisen, oder die Divinität soll seines Seins Bedingung und Ziel sein, oder was Gott in seiner Welt ist, soll der Mensch in der Sphäre und dem Verhältnis seines Lebens sein.

In diesen seinen philosophischen Anschauungen über das Wesen des Menschen und seine Stellung im Makrokosmos ist Graser, was im einzelnen nachzuweisen nicht unsere Aufgabe ist, abhängig von Schelling, den er selbst (I, S. 26) „den gefeierten Urheber der Naturphilosophie" nennt. Und wenn Gräfe [7]) sagt, dass von den Pädagogen, auf welche die Schellingsche Naturphilosophie bestimmten Einfluss gehabt habe, nur drei genannt werden könnten, J. J. Wagner, B. H. Blasche und Graser, so ist zweifellos der letztgenannte der bedeutendste und einflussreichste. Hat ihn so Schelling als Philosoph von Fach beeinflusst, so berührt er sich besonders auch mit Schillers Ansichten. Seiner Darlegung über das Verhältnis von Freiheit und Notwendigkeit beim Tier, bei der Gottheit und beim Menschen entspricht z. B. ganz und gar der Schlussvers in Schillers eleusischem Fest:

[7]) Allgemeine Pädagogik. 2. Bd. S. 404.

Freiheit liebt das Tier der Wüste, frei im Aether herrscht der Gott,
Ihrer Brust gewaltge Lüste zähmet das Naturgebot;
Doch der Mensch in ihrer Mitte soll sich an den Menschen reihn,
Und allein durch seine Sitte kann er frei und mächtig sein.

Oder wie sind Grasers Gedanken über die Bestimmung des Menschen in knapper Formel durch Schillers Distichon ausgedrückt:

Suchst du das Höchste, das Grösste? Die Pflanze kann es dich lehren.
Was sie willenlos ist, sei du es wollend — das ists!

Mit Recht widmet daher ein Herausgeber der „Divinität" Dr. Wieck einen Abschnitt[8]) der allgemeinen Geistesströmung im Anfang des Jahrhunderts, wie sie von Goethe und Schiller ausging, von der auch der idealgesinnte Graser berührt wurde.

Ehe wir den Begriff Divinität weiter auseinanderlegen, folgen wir Graser, der noch weitere Vorfragen zu erledigen hat, um die Bestimmung des Erziehungszieles zu erreichen. Zunächst weist er in § 19 die Notwendigkeit der Erziehung überhaupt nach. Sie ist notwendig, weil der animalische oder der blinde Lebenstrieb immer zuerst wirkt und den Menschen gleich dem Instinkt zieht, treibt oder hinreisst, und weil die Mässigung und Leitung dieses Triebes für den Menschen solange mit unangenehmen Gefühlen verbunden ist, bis er zu dem Grad der Reife gediehen ist, dass er gerade in der Selbstbeherrschung seine Zufriedenheit, sein Behagen, ja seine Wonne findet. Um zu der Höhe seiner Reife zu gelangen, muss der Mensch von Reifen angeregt, gehoben, gezogen und erzogen werden. Ohne Erziehung ist kein menschliches Werden denkbar. Wird diese Erziehung im Anfang der Menschheitsgeschichte ohne bewusste Absicht ausgeübt, so führt der Gang der steigenden Menschenbildung selbst eine beabsichtigte Menschenerziehung herbei, und es entsteht eine doktrinelle Pädagogik. Diese ist zunächst rein empirisch, indem sie Beobachtung und Erfahrung als Quelle ihrer Lehren nimmt. Aber Graser verlangt eine Wissenschaft der Pädagogik, die von philosophischen Erwägungen ausgeht, die allgemeine Ideen zu leitenden Prinzipien erhebt. Er spricht in den §§ 28—32 ausführlich über die Wissenschaft der Pädagogik als unabweisliches Bedürfnis. Er schätzt wohl die Be-

[8]) Die Klassiker der Pädagogik. Bd. 13.
J. B. Graser. Bearbeitet von Dr. H. Wieck. 1. Bd. S. 72—75.

deutung, die der Erfahrung, der pädagogischen Praxis, in ihrem Verhältnis zur Theorie zukommt. Aber er gesteht ihr nicht den Anspruch zu, dass sie die Regeln der pädagogischen Einwirkung normieren dürfe. Er fragt: ist es denn möglich, in dem unendlichen Gebiet der Eigentümlichkeiten der menschlichen Triebe, Anlagen und Kräfte alle nötigen Erfahrungen zu machen und zu benützen? Kann denn was immer für eine Erfahrung bei einem oder auch mehreren Individuen ein sicheres Regulativ der Anwendung auf alle andern Individuen auch gewähren? Und wenn man sagt: man müsse die Anwendung der Erziehungsmittel auf die vorgefundenen Individuen modifizieren, so erhebt sich der Einwurf, ob denn die Erfahrung auch die allseitige Modifikation lehre. Und soll nicht derjenige, welcher Erfahrungen zu machen gedenkt, schon vorher des Zwecks seiner Beobachtungen bewusst sein und das Gebiet der Erfahrung im allgemeinen schon kennen, um sicherer zu wandeln, das Gefundene selbst richtiger aufzufassen, und zur Bestätigung oder genaueren Beleuchtung seine durch den Begriff vom Menschen früher errungenen Kenntnisse zu benützen? Alle pädagogischen Lehren, die von der Erfahrung ausgehen, beruhen einzeln und im systematischen Zusammenhang im Grunde nur auf dem Gutdünken von Einzelnen und entbehren darum ebenso sehr der allgemeinen Sicherheit für die Praxis als der objektiven Gültigkeit für das Wissen. Die Anhänger der Empirie mögen sich nur nicht mit der Bemerkung rechtfertigen, dass die Erziehung der Menschheit bisher ohne philosophische Systeme der Pädagogik wohl von statten ging und sicher besser, als wenn sie durch Philosopheme geleitet oder vielmehr verleitet worden wäre. Dieselbe Sprache könnten die Eltern und Erzieher der früheren Periode, wo nur nach natürlichem Gefühl und Gutdünken erzogen wurde, gegen die Erziehungslehren der Empiriker führen. Die Zeit selbst oder der Zeitgeist, wie man die herrschende Stimmung der Zeit zu nennen pflegt, übt einen solchen Einfluss auf die Menschen aus, dass ihre Entwickelung oft einen ganz andern observanzmässigen Gang nimmt. So erschallen denn die Klagen: die Jugend ist gar nicht mehr wie sonst. Da gibt es also neue Erfahrungen zu machen, neue pädagogische Lehren aufzustellen. Aber von einer wahren Wissenschaft der Pädagogik, gegründet auf die Idee der sich entwickelnden Menschheit, ist eben diese neue Erfahrung in der Jugendwelt schon aufgenommen und gleichsam bedingter Weise vorhergesagt, sowie ihre Auffassung und Behandlung schon vorgezeichnet ist. Aber die schwerwiegendste Frage ist: kann die Erfahrung über das Wichtigste bei der Menschenerziehung die erforderliche

Aufklärung geben, über den Zweck der Erziehung? Die Einwirkung auf das zu erziehende Subjekt kann selbst nur durch die Idee des Zweckes ihre Richtung, Mässigung und Modifikation erhalten. Und über eine reine Vernunftansicht sollte die Erfahrung die Aufklärung geben! Daher kommt eben noch hauptsächlich das Mangelhafte oder Unsichere im Gebiete der Erziehung, dass man sich um die Feststellung des Zwecks der Erziehung nicht bekümmert und doch in der Art und Weise der Erziehung nach empirischen Regeln und Vorschriften tätig ist. Bei dieser Betrachtung wird uns gewiss werden, dass die Erfahrung im Fache der Erziehung, gerade was den ersten und Hauptpunkt betrifft, unser Leiter und Führer nicht sein könne. Aber deshalb bleibt sie doch für den Erzieher unumgänglich notwendig zu seiner eigenen Beruhigung und Rechtfertigung sowie in der Anwendung seiner Regeln und Vorschriften zur Erleichterung des Geschäfts.

Wir haben diese Erörterung über den Wert der Theorie und Praxis in voller Ausführlichkeit gegeben, weil sie zeigt, dass Graser mit in die erste Reihe der wissenschaftlichen Pädagogiker gehört, die die theoretische Beschäftigung mit der Pädagogik hoch einschätzen und das Pochen auf Erfahrung nicht als Beweis für die Richtigkeit pädagogischen Wirkens ansehen. Er steht in diesem Streit der Rivalität zwischen Theorie und Praxis, der wohl nie geschlichtet werden wird, auf einer Linie mit Herbart,[9]) der schon vor ihm gegen die „Erfahrung" als normgebendes Prinzip polemisierte, sowie mit dessen bedeutenden Anhängern wie Ziller[10]) und Stoy.[11])

Aufgabe der Pädagogik als Wissenschaft ist es nun, einen allgemeingültigen Grundsatz aufzustellen, durch welchen sowohl das Ziel der Erziehung wie die Art und Weise derselben genau bestimmt wird. In systematischer Folge müssen sich dann aus diesem allgemeinen Satze auch alle einzelnen näheren Bestimmungen für die pädagogische Praxis entwickeln lassen. Dieser oberste Grundsatz nun, wie er sich in Konsequenz der Ausführungen über die Bestimmung des Menschen und über das seiner Natur entsprechende Leben ergibt, lautet (I § 33): Der werdende Mensch muss von den Reifen dahin unterstützt werden, dass er auch zu der Reifheit gelangt, um sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich zu führen (oder mit andern Worten: dass er sein menschliches Sein zu begründen ver-

[9]) Allgemeine Pädagogik. Sämtl. Werke hrsg. von K. Kehrbach. 2. Bd. S. 8 f.

[10]) Allgem. Pädagogik. 2. Aufl. von Dr. K. Just. S. 42 ff.

[11]) Encyklopädie. 2. Aufl. S. 13.

mag). Dieser Grundsatz enthält sowohl das Ziel der Erziehung: dass der Mensch sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich führe, wie er auch die Art und Weise der Erziehung bestimmt, allerdings eigentlich nur implicite in dem Worte: unterstützt.

Nachdem wir so Grasers Darstellung folgend den obersten Erziehungsgrundsatz erreicht haben, treten wir jetzt unter Aufgabe der von Graser befolgten Disposition in eine genauere Auseinandersetzung des Begriffs Divinität.

Divinität ist der Menschenerziehung einziges Ziel, und unzählige Male kehren in Grasers Werk die Ausdrücke: Divinität, divines Leben, divine Stimmung wieder. Graser selbst spricht sich über die Wahl gerade dieses Wortes und seine Bedeutung in einer Anmerkung zu § 18 aus. Uebernommen hat er es jedenfalls, was er allerdings nicht erwähnt, von dem von ihm hochgeschätzten Sailer, der in seiner Schrift: Ueber Erziehung für Erzieher sagt: [12]) es ist nicht genug, den Menschen zu disziplinieren, zu kultivieren, zu zivilisieren, zu moralisieren, er muss auch (wenn ich einen fremden Ausdruck in unsere Sprache einführen darf) divinisiert d. h. zum göttlichen Leben gebildet werden, wenn ihm anders das höchste Leben, das eigentliche Leben im Menschenleben nicht fehlen soll. In einer Anmerkung sagt er, dass ihm göttliches Leben das ist, was andere religiösen Sinn und Leben nennen. Wir werden sehen, dass Graser mit dem Worte einen umfassenderen Sinn verbindet. Divinität ist, wie Graser hervorhebt, nicht Deität, Göttlichkeit. Denn diese ist Gott allein vorbehalten. Der Begriff Göttlichkeit umschliesst auch die metaphysischen Eigenschaften Gottes, und diese zu erstreben hat natürlich keinen Sinn. Divinität bezeichnet die Gott gleichsam verwandte Natur des Menschen, die er vor Augen haben und im Leben darstellen soll. Ein divines Leben ist ein solches, das nach Form und Inhalt dem Leben des göttlichen Geistes entspricht, das auf einem niedriger gelegenen Niveau, in kleinerem Massstab, die Fülle der Gottheit, des Urlebens, wiederspiegelt.

Ein konstituierender Faktor des Begriffs divines Leben ist die Selbstbestimmung. Graser wird nicht müde zu wiederholen, dass der Mensch seine Bestimmung durch sich erreichen soll. Diese allerdings formelle Seite des Begriffs ist wesentlich, da auch das Urleben oder die Gottheit nicht von aussen her bestimmt wird, sondern die Motive ihres Wirkens in sich selbst trägt. Aus sich selbst zu streben

[12]) J. M. Sailers sämtl. Werke hrsg. von J. Widmer. 6. Teil. S. 17.

und in sich selbst zurückzukehren, somit sich selbst zu bestimmen, ist der Hauptvorzug des Lebens, heisst es § 37 b. Solche freie Lebenstätigkeit kann natürlich nur aus freiem Antrieb und mit Einsicht geübt werden, sonst wäre das Handeln des Menschen entweder nur Instinkt oder blindes Umhertappen oder blinder Gehorsam auf fremdes Geheiss. Daher fordert das Ziel der Selbständigkeit Bildung des Geistes vom ersten Moment seiner Entwicklung an. Mit glühender Begeisterung tritt Graser für das „Selbst" des freien Menschen ein, ungemein häufig finden wir durch das Werk hindurch Zusammensetzungen mit Selbst wie Selbständigkeit, Selbstbewusstsein, Selbstauffassung, Selbstbestimmung. Man lese einmal den in dieser Hinsicht charakteristischen Absatz in § 137: wenn nun unser oberster Grundsatz durchaus die freie Selbsttätigkeit des Menschen auch in seiner Entwickelung zur erforderlichen Stärke des divinen Lebens unbedingt fordert, so muss der Mensch nur mit Selbstbewusstsein sich gleichsam in die Formen des divinen Lebens giessen, mit Selbstbewusstsein und Selbsttätigkeit sich darinnen bewegen, mit Selbstbestimmung sich darinnen erhalten. Demzufolge ist jede äussere Einwirkung, welche den Menschen ohne sein Selbstbewusstsein, seine Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung in die Formen der Moralität und Religiosität bringt, wahre Vereitelung der menschlichen Bestimmung, wahre Verkehrung der göttlichen Absicht, wahres Verderben des Menschen und somit wahres Verbrechen an der Menschheit.

Was den Inhalt des divinen Lebens betrifft, so ist es natürlich ein religiöses, insofern es der Mensch nach dem Urbilde des göttlichen Lebens führt. Das innere Lebensprinzip soll nämlich in der Anschauung des Göttlichen seine Richtung, seine Stimmung und den Beweggrund seines Wirkens sowie die unablässige Aufforderung zur Vervollkommnung finden, im Falle seiner Verkehrtheit aber in dieser Anschauung auch den reuevollen Reiz zum Umschwung finden (I § 37). Religion ist eben das unablässige Streben des Menschen, sein Leben auf Gott als Urquelle zu beziehen und seine ganze Bestimmung in ein Leben in und nach Gott zu setzen. Daher ist Menschenerziehung zur Divinität gleichbedeutend mit der Erziehung zur Religion (I § 41). Und da die wahre Religion natürlich das Christentum ist, das durch die Aufstellung der Idee des Reiches Gottes dem Menschen das divine Leben in seiner Bestimmung vorgehalten hat, wenn auch das divine Leben im Laufe der Jahrhunderte durch einseitige Auffassung und Betonung einzelner Lehren verkümmerte, so ist das Christentum das Ziel der Erziehung.

Aber wenn Graser die Erziehung zur Divinität gleichsetzt der Erziehung zur Religion oder zum Christentum, so umfasst der Begriff Religion bei ihm nicht nur das religiöse Gefühl im engeren Sinn. Sehr bedeutsam für seine Auffassung sind die Worte: die wahre Religion ist das divine Leben des Menschen, und besonders: eine religiöse Erziehung als eine besondere Erziehung, entgegen einer ihr koordinierten oder subordinierten, z. B. physische oder körperliche oder intellektuelle, ist ein heilloser Widerspruch (I § 42). Doch wir kommen besser auf seinen Begriff von Religion zurück, wenn wir erst mit ihm das oberste Ziel der Menschenerziehung in seinen verschiedenen Beziehungen entfaltet haben. Graser unterscheidet das Leben als Trieb, das Leben zu begründen oder seine Existenz zu behaupten, und zweitens als Form, in welcher das menschliche Leben als solches sich regulieren soll, oder als physisches und moralisches Leben, und unterscheidet demgemäss auch eine physische und eine moralische Erziehung. Gehen wir zuerst auf die erstere ein.

Graser weist zunächst die Vorstellung ab, als ob Wartung und Pflege die physische Erziehung ausmachten. Wie er ja eindringlich hervorgehoben hat, gehört zum Wesen des Menschen eigene Einsicht und Selbstbestimmung. Deshalb muss eine wirkliche physische Erziehung darauf bedacht sein, dem Zögling die Fähigkeit zu verschaffen, sich selbst einst die physische Stärke und Lebenskunst zu geben, zu erhalten und zu erhöhen, und das Bestreben, dem Zögling gewissermassen einen erleuchteten Instinkt zu gewähren, muss mit der Sorge für Wartung und Pflege einen verhältnismässig ungleichen Schritt halten, d. h. die Sorge für unmittelbare Warte und Pflege muss ab-, das Bestreben, die Lebenskenntnis und -kunst zu befördern, muss zunehmen (I § 51 S. 55).

Während des Stadiums der Unmündigkeit hat der Erzieher dem Kinde alle Lebensbedürfnisse zu gewähren. Der Erzieher soll die Bedingungen des Lebens, Licht, Luft, Wärme, Nahrung, Kleidung, Ruhe, Bewegung kennen und imstande sein, Grad und Mass und Steigerung in der Darbietung zu berechnen. Hebammen, Ammen, Mütter bestimmen nur nach Gutdünken und Herkommen, was sie dem Kinde an Nahrung, Bekleidung, Bewegung gewähren. Aber nach Graser kann der Erzieher auch nicht dem Arzt das Recht überlassen, die physische Erziehung des Kindes zu leiten. Denn, wie er sagt, ist des Arztes Beruf nur, die Abnormität im Lebensgang aufzuheben. Bei einer Störung des Befindens ist er deshalb auch beizuziehen. Aber in der Regel kommt jeder Mensch mit einer gesunden Konstitution

zur Welt, meint vielleicht etwas optimistisch Graser, und sein Werden geht gedeihlich vorwärts, wenn der Pädagog es leitet. Zwar kann auch der Arzt der beste Erzieher in physischer Hinsicht sein, aber dann ist er es nicht als Arzt, sondern als Pädagoge, und andrerseits erklärt Graser den Erzieher für einen unvollkommenen Pädagogen, der die wichtigsten Regeln der Diät nicht kenne (I § 152).

Um die Fähigkeit zu erlangen, sich Förderungen des physischen Lebens zu verschaffen und Hindernisse und Gefahren zu vermeiden, kurz um Gewandtheit zu erreichen, ist Uebung des Körpers und der Sinne nötig, d. h. Gymnastik muss von früh an getrieben und in allmählicher Steigerung fortgesetzt werden. So notwendig und wertvoll erscheint Graser die körperliche Ausbildung des Menschen, dass er nicht vor der Forderung zurückschreckt, es solle schon von der Geburt an eine Gymnastik mit dem Kinde vorgenommen werden, und man solle damit so fortfahren, dass eine wahre Künstlergeschicklichkeit herauskomme. Er urteilt, dass zwar schon viel über die Vorteile der gymnastischen Bildung geschrieben, aber ihre unerlässliche Notwendigkeit aus der Idee des Lebens und zwar des divinen Lebens noch nicht dargethan sei. Dieser Wertschätzung körperlicher Vollkommenheit entsprechend fordert er dann eingehende Berücksichtigung körperlicher Fehler, und dem Gründer eines orthopädischen Instituts in Würzburg schreibt er nicht bloss wegen Heilung einzelner Personen, sondern „wegen Realisierung einer Hauptidee, der physischen Menschenerziehung", ein unsterbliches Verdienst zu (I. §§ 156 und 157 nebst Anmerkungen).

Von der Schule verlangt Graser, dass sie beim Betriebe des geistigen Unterrichts auch die Beförderung des physischen Lebens nicht ausser acht lasse. Nicht bloss der Unterricht über die Bedingungen desselben gehört daher zu dem Kreis der Schulangelegenheiten, sondern auch die Anordnungen der gymnastischen Uebungen selbst (I. S. 249). So ist die physische Anthropologie Lehrgegenstand in der Volksschule, und zwar nicht vom abstrakt-wissenschaftlichen Standpunkt aus, sondern als Gesundheitslehre. Auf der ersten Stufe der Volksschule erhalten die Kinder Kenntnis des Menschen, und zwar unmittelbar auf die Anschauung der körperlichen Eigenschaften des Menschen in bezug auf das Leben gegründet (II § 44), später physische Anthropologie (II § 57 und 64). In der ersten Klasse der Realschule, die etwa unserer heutigen Fortbildungsschule entspricht, wird Unterricht erteilt in der Zergliederung der Teile des menschlichen Körpers in bezug auf die verschiedenen Be-

rufsfunktionen im Leben, verbunden mit der gehörigen Diätetik (II. S. 72).

Der ins Gymnasium eintretende Schüler muss die Elementarkenntnisse von der Anthropologie in dem Grad inne haben, dass er die Funktionen der Körperbestandteile kennt (II. S. 145). Weiterhin kann am Gymnasium nicht mehr ein materieller anthropologischer Unterricht erteilt werden (II. S. 105). Auch gymnastische Uebungen sind im Unterrichtsplan nicht besonders vorgesehen, sodass die physische Erziehung hier allerdings im Widerspruch zu Grasers eigenen Ideen, verkümmert erscheint. Berücksichtigung der physischen Erziehung tritt aber doch wieder zu Tage, wenn Graser für die Universität polizeiliche Massregeln fordert, die zur Absicht haben, den Ruin des „physischen Wohlseins" der Studierenden zu verhüten, z. B. die strengste Aufsicht auf liederliche und feile Weibspersonen, das strengste Verbot, über die bestimmte Stunde in der Nacht den Studierenden in öffentlichen Schenken noch Essen und Trinken zu reichen (I. § 289).

So verfolgt Graser den Gedanken physischer Erziehung von frühester Jugend an bis zum Abschluss der Erziehung. Er trifft in der Forderung, dass es Aufgabe der Erziehung sei, die körperlichen Kräfte des Zöglings zu entwickeln, zu üben und zu steigern, mit Locke, Rousseau, den Philanthropen und anderen zusammen. Aber in der Begründung seiner Forderung ist er doch eigenartig, und er beweist sich auch hier als den von Schelling beeinflussten Philosophen. Er führt nicht den so beliebten Grund der Nützlichkeit körperlicher Frische für das geistige Leben ins Feld, sondern geht von dem Gedanken aus, dass das menschliche Leben oder Sein an sich „ein bewusstseinvoller Konflikt des Lebenstriebes mit dem der Natur ist" (I § 51). Das aus dem Urleben der Natur herausgetretene Einzelleben des Individuums kann sich als solches nur halten bei einem gewissen Grad von Stärke des Organismus, da er sonst sofort wieder verschlungen würde und zweitens bei einer entsprechenden Einwirkung auf die Wirksamkeit der Natur im Ganzen und im Einzelnen, d. h. bei der Festigkeit und Gewandtheit, das, was die Natur zur Erhaltung leistet, zu benutzen, und was sie zur Destruktion des Individuums tut, abzulehnen. So ist die Erhaltung und Pflege des Leibeslebens „ein harmonisches Spiel der Kräfte des Einzelnen mit der Allkraft des Ganzen", und unter diesem ästhetischen Sehwinkel sieht Graser die Leibesübungen an. Er erstrebt da, was wir mit modernem Ausdruck in gutem Sinne: sich ausleben nennen, eine Entfaltung des menschlichen Lebens auch nach seiner

leiblichen Seite hin, ein Sich-tummeln und Sich-regen, ein freies Spiel der Kräfte.

Dass Herbart der leiblichen Erziehung keinen Platz in seinem pädagogischen System angewiesen hat, ist eine bekannte Tatsache. Sein Jünger Ziller[13]) sagt ausdrücklich: durch die Erziehung soll nicht der Körper ausgebildet werden, und er lehnt den Ausdruck: physische Erziehung als eine contradictio in adjecto, als einen logisch verbotenen Begriff ab. Bei dem Erzieher seien beide Seiten der Fürsorge, die für körperliches und geistiges Wohl nur zufällig vereinigt, er sei als solcher nur Lehrer, Seelsorger des Kindes. Auch Stoy[14]) betrachtet zwar den Namen physische Erziehung als eine höchst unpassende Verbindung nicht zusammengehöriger Begriffe, aber er will doch eine Lehre von der leiblichen Erziehung, wenn auch nicht als einen Teil des Hauptbaues, so doch als ein wesentliches und unentbehrliches Nebengebäude gelten lassen und gibt eine pädagogische Diätetik. Und einer der jüngeren Herbartianer, Rein,[15]) rechnet auch die körperliche Pflege des Kindes zu den äusseren Massnahmen, welche der Erzieher zu treffen hat. So hat die Herbartsche Schule doch auch nach und nach der Leibespflege einen Platz in der Erziehung zugestanden und hat sich damit Graser genähert, für den sie die eine Seite der Erziehung ist. In der praktischen Ausgestaltung der Leibeserziehung hat dann die Folgezeit viel geleistet. Die zahlreichen Bestrebungen unserer Zeit, die auf Pflege und Förderung gesundheitlichen Lebens hinarbeiten, die sich die Schulhygiene angelegen sein lassen, die einen reicher ausgestalteten Turnbetrieb und Jugend- und Volksspiele wünschen, die Vorschläge, Unterricht in der Gesundheitslehre einzuführen oder zu erweitern, schon die Schuljugend über Tuberkulose oder Alkoholismus aufzuklären, alle diese Anregungen streben dem Ideal zu, das auch Graser verschwebte, ein Geschlecht heranzuziehen, das sowohl mit leiblicher Stärke und Gewandtheit ausgerüstet ist als auch die nötige Einsicht in die gesundheitsgemässen Lebensbedingungen, „einen erleuchteten Instinkt" besitzt. Es ist ein Verdienst Grasers, das Leibesleben als vollberechtigte Betätigung menschlichen Lebens angesehen und die physische Erziehung als eine Seite der Erziehung zur Divinität gewürdigt zu haben.

Die andere Seite der Erziehung neben der physischen ist die moralische, wie Graser sie nennt. Doch kann man

---

13) Allgem. Pädagogik. S. 5.
14) Encyklopädie. S. 40.
15) Pädagogik im Grundriss. 3. Aufl. S. 138.

ihm den Vorwurf nicht ersparen, dass er im Gebrauch des Wortes moralisch nicht ganz klar ist, worauf auch Gräfe[16]) aufmerksam macht. Einmal hat moralisch bei ihm einen umfassenderen Sinn, insofern es im Gegensatz zu physisch soviel bedeutet wie geistig. Dieser allgemeinere Sinn geht auch aus den Worten der Unterrichtslehre (II § 228) hervor: „die Kenntnisse des Menschen stehen in einem zweifachen Verhältnis zum Leben. Wir haben Kenntnisse, die sich lediglich nur auf das physische Leben zu beziehen scheinen, und Kenntnisse, welche die Form des Lebens zu regeln bestimmt sind, weswegen jene reale und diese moralische oder auch ideale Kenntnisse heissen". Er fasst das Wort also etwa in dem Umfange, wie Schleiermacher in seiner philosophischen Ethik den Begriff des Ethischen, wonach es als das Handeln der Vernunft auf die Natur erscheint. Nach einer Entwickelung in den §§ 45—49 erhält Graser zwar vier Hauptgesichtspunkte für den Erzieher oder vier Erziehungsarten, nämlich: die physische, die moralische, die intellektuelle und die ästhetische. Aber indem er sich anschickt, jedes dieser Ziele näher ins Auge zu fassen, entgleitet ihm die Disposition, und er redet nur a) von der physischen Erziehung in den §§ 51—53 und b) von der moralischen Erziehung in den §§ 54—64, während die eigentlich zu erwartenden Paragraphen über c) intellektuelle und d) ästhetische Erziehung ausbleiben. Dagegen statuiert er in der in der Schlusserinnerung über die moralische Erziehung in § 64 wieder als die vier Erziehungsarten die intellektuelle, die bürgerliche (oder rechtliche), die moralische und die ästhetische. Hiernach hat der Begriff „moralisch" also einen engeren Sinn, und moralische Erziehung besteht n e b e n den andern Arten der Erziehung, ja sie besteht, wie wir noch ausführen werden, nicht einmal in der Erziehung zur Sittlichkeit im allgemeinen, sondern beschränkt sich auf die einzelne Tugend der Liebe.

Doch wie gewinnt Graser eine Einteilung der moralischen d. h. geistigen Erziehung? Wie die physische Erziehung den Zögling befähigen soll, die rechte Stellung der äusseren Natur, den auf ihn einwirkenden Naturkräften gegenüber einzunehmen, so soll ihn die geistige Erziehung dazu leiten, dass er sich in der rechten Weise als Persönlichkeit behauptet den andern Persönlichkeiten gegenüber, mit denen zusammenzuleben das absolute Ich (Gott) ihm bestimmt hat. Der Mensch soll sich mit freier Selbstbestimmung in die „Form des Seins" fügen, innerhalb welcher die einzelnen im rechten Verhältnis zu einander

[16]) Schule und Unterricht. S. 229.

ihr Leben führen sollen (I § 54). Diese Form des menschlichen Seins kann nur in Gott erkannt werden; denn wenn auch bei dem Urleben Form und Sein im Grunde zusammenfällt, so müssen wir endliche Wesen doch die eine Form des göttlichen Seins für unsere mannigfach bedingten Lebensverhältnisse in bestimmte Beziehungen zerlegen (I § 56).

Graser geht wieder von der Anschauung aus, dass das Leben stete Wirksamkeit, ein ewiges Produzieren und Wiederansichziehen sei. In einer trinitarischen Spekulation nach Schellingscher Manier entwickelt er den Satz, dass Gott als Gott der Vater nach der Form seines Seins die Wahrheit, als Gott der Sohn die Gerechtigkeit und als Gott der heilige Geist die Liebe ist (I §§ 56. 57). So sind Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe die Musterformen für das menschliche Leben und die drei Hauptziele der Erziehung.

Aber die göttliche Wirksamkeit ist eine einheitliche, und es fragt sich, wie muss das göttliche Wirken in den drei Formen vereinigt sich uns darstellen. Wir erkennen die Art und Weise des Wirkens an der Offenbarung Gottes, an der Welt. Sie ist ein Produkt von unendlicher Mannigfaltigkeit zur Offenbarung der Unendlichkeit Gottes, aber auch von der vollkommensten äusseren und inneren Einheit. Sie zeigt unendliche Mannigfaltigkeit, vollkommenste Harmonie und das gefälligste Spiel des Lebens in dieser Harmonie. Diese Form der göttlichen Wirksamkeit oder des göttlichen Seins in bezug auf das Ganze und seiner lebendigen Einheit in der unendlichen Mannigfaltigkeit der Teile ist Schönheit. Sie ist auch die vollendete Musterform des menschlichen Seins, und daher das höchste Ziel der wahren Menschenerziehung. Der wahre Name dieser am Menschen erfüllten Form ist Bildung. So sind Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit die vier Hauptziele der wahren Menschenerziehung, und mit gewissem Stolz weist Graser darauf hin, dass Jean Paul diese vier Haupttugenden die vier Evangelien der Pädagogik genannt habe (I § 64 Anmerkung). Alle vier Erziehungsarten, als auf ein divines Leben hinzielend, sind von heiliger Art; und obgleich als besondere Strebepunkte mit gleicher Aufmerksamkeit zu beachten, doch unzertrennlich. Die intellektuelle Erziehung ist nicht eine Uebung und Bildung des Verstandesvermögens des besseren Gebrauchs wegen, sondern sie ist eine Bildung für den Sinn der Wahrheit im unverrückten Blick auf die Form des göttlichen Seins der Wahrheit. Die rechtliche oder bürgerliche Erziehung, welche .... von vielen als eine profane, ja sogar schädliche Erziehung angesehen wird, ist die Bildung des Menschen für den festen Sinn des Rechts als Grundlage des

menschlichen Zusammenseins. Die moralische Erziehung ist das Streben, den Menschen unnachlässig auf seine Abkunft und die seiner Mitmenschen hinzuweisen, um die Liebe zu Gott dem Vater und die zu den Menschen als dessen gleiche Kinder mit ihm zu erregen. (Wir wiesen auf diese enge Begrenzung der moralischen Erziehung schon hin.) Die ästhetische Erziehung ist das Streben, den Menschen hinzuweisen auf die Form der Schönheit, in welcher Gott sich ihm offenbart (I § 64 Schluss).

Für das Verständnis des Graserschen Erziehungsideals ist es notwendig, noch näher auf die ästhetische Erziehung einzugehen, der er selbst mit lebhafter Apostrophe an die Menschenerzieher einen eigenen Paragraphen (§ 62) widmet. „Die Schöpfung hält soviel des Schönen, des Anmutigen, des Grossen, des Erhabenen dem menschlichen Blicke dar, und nur zur Bewunderung, zur Freude, höchstens zum Dank gegen den Geber haltets ihr vor das Auge des Menschen, aber auf diesen Wiederstrahl, diesen Abdruck der himmlischen Schönheit, in welcher die göttliche Wirksamkeit sich uns darstellt, richtet ihr eure und anderer Augen nicht hin; dass auch des Menschen Wirken, Tun und Sein dieser göttlichen Musterform sich nähern müsse, davon sagt ihr nichts, dahin wirkt ihr nicht, das haltet ihr nicht für ein besonderes Gebiet eures Berufs. Ihr findet an dem Menschen den Sinn fürs Schöne, die Anlagen für die Kunst; ihr findet unter den Menschen die Produkte der Kunst; allein ihr gläubt, nur des menschlichen Vergnügens wegen hat die Gottheit diese Vermögen, diese Anlagen, diese schöpferischen Genies gegeben; daran denkt ihr nicht, dass diese die Bedingungen eines divinen, eines seligen Lebens seien: daran denkt ihr nicht, dass der Sinn fürs Schöne, Erhabene und Edle für eure Lehren der Tugend ebensowohl die Befähigung als ihre wahre Vollendung gewähre. — —

Die Erziehung für das göttlich Schöne gibt den Tugenden den lieblichsten Reiz, bewirkt die wahre Blüte der Religion, den höchsten Schwung des Kultus, die seligste Annehmlichkeit für das Einzel- und Gemeindeleben, kurz sie bewirkt der menschlichen Bildung wahre Vollendung. Die Erziehung für die Form der Schönheit ist daher ein hauptsächliches Ziel der Menschenerziehung und des Erziehers höchster Strebepunkt und ist nach unserer bisherigen Betrachtung wahrhaft heilige Pflicht“ (§ 62). „Die wahre Bildung ist nach unserer Voraussetzung nicht die einseitige kleinliche Bildung des Geschmacks und des Kunstsinns sowie die Verfeinerung des Gefühls oft bis zur Empfindelei und Schwärmerei, welches besondere Streben sich mit dem Namen ästhetische Erziehung schmückt. Eine solche Erziehung ist

denn freilich eine profane, und oft mehr schädliche als nützliche Erregung der jugendlichen Seele. Die Erziehung, die wir fordern, muss eine heilige sein und zur Heiligkeit führen; denn im Göttlichen findet und schaut sie nur ihr Ideal, und nur im Einklang mit den übrigen Formen des göttlichen Seins kann sie stattfinden und somit ihren Anfang und ihr Gedeihen erhalten. Die Erziehung für das Schöne ist demnach ein besonderer Hauptteil der moralischen Erziehung und kann von ihr ebenso wenig getrennt sein als man die intellektuelle Erziehung von ihr zu trennen pflegte. Aber sie muss auch, obgleich mit ihr vereinigt, doch als ein besonderer Hauptpunkt des pädagogischen Strebens behandelt werden (§ 63). Graser hat durchaus richtig empfunden, dass zur „Bildung" notwendig eine gewisse Gefälligkeit und Schönheit der Lebens- und Verkehrsformen gehört. Er sagt (II § 68): die wahre Bildung eines Menschen ist: das Wissen, die Tugend und die höhere Lebenskunst im innigen Einklang. Wo diese Trias nicht stattfindet, da ist keine Bildung. — — —

Verstand und Sittlichkeit mögen in einem Individuum sich vereinigt darstellen; wenn aber sein Leben durchaus in einer ungefälligen, seinem Verhältnisse widersprechenden Form sich bewegen sollte, so wird auch an diesem (mit Bedauern) der Mangel der Bildung gerügt werden. Graser bedauert es, dass das Schöne in der Regel nicht als eine Form des göttlichen Seins genommen und als Musterform für das menschliche Leben angeschaut und folglich nicht unter die religiösen Ansichten aufgenommen wurde, sondern vielmehr als etwas Profanes galt und nur als Quelle des Vergnügens seine Berücksichtigung erhielt. Aber darum kümmerte man sich nicht, ob nicht auch das Leben selbst sich in dieser Form bewegen sollte. „Unser ganzes Leben soll ein Kunstprodukt sein, und dazu haben wir gemeinschaftlich die Anlagen. Jeder kann und soll sich bestreben, das Schöne in seinem Leben darzustellen, und das wirklich von Einzelnen Dargestellte als Muster nehmen, dem er sich zu nähern hat (I § 122). In ganz anschaulicher Weise hat Graser ausgeführt, wie die Tugend der Lebenskunst sich bei den verschiedenen Berufsständen äussert (I § 104 f. 123—126. 132).

Den Sinn für das Schöne zu wecken und zu pflegen gehört auch mit zur Aufgabe der Schule. Graser fordert für die Volksschule Unterricht im Zeichnen und in der Musik, deren Pflege sich hier auf den Gesang beschränkt. Er legt dabei immer den Accent nicht auf die praktische Verwendbarkeit, sondern auf die gemütbildende, versittlichende Seite. So sagt er z. B. (II § 61): der Zeichenunterricht muss sich zu

dem Zeichnen kleiner Landschaften erheben, teils um den Geschmack durch den lebendigen Anblick der Naturschönheiten zu erregen, teils .... Für die letzte Stufe der Volksschule fordert er (II § 64): Uebung in Figuren-Zeichnung, menschlicher und tierischer Körper, dann in der Zusammensetzung beider, um ausser der Bildung in der Kunst auch die Einbildungskraft in Anspruch zu nehmen zur Erfassung des Reinmenschlichen in der Zusammenstellung der Tiere mit Menschen. Für die Musik fordert er dort: .... besondere Kenntnisse der Tonarten und Taktverhältnisse in bezug auf ihre Anwendung zum besonderen Ausdruck menschlicher Lebenssituationen. Die Realschule, etwa unserer Fortbildungsschule entsprechend, muss den praktischen Kunstunterricht, nämlich das Zeichnen und die Musik, fortsetzen. „Die fortgesetzte Pflege dieser beiden Kunstübungen würde der Schule nicht nur einen sehr vorteilhaften Reiz gewähren, sondern vorzüglich die Musik zur sittlichen Veredelung der Schüler benützt werden können (II § 77). Während die Kalligraphie in der Elementarschule mehr technische Lebenszwecke als rein ästhetische hat, muss sie auf dem Gymnasium unter der reinen Ansicht der ästhetischen Darstellung unserer schriftlichen Sprache genommen werden (II § 141).

Besonders hoch schätzt er den Einfluss der Musik, der er gegen „strenge Philologen" einen Platz vindiziert. „Die Musik ist das unentbehrlichste Bildungsmittel und zwar zunächst für die divine Lebensstimmung. Sie dringt zunächst und mit unwiderstehlich wirkender Zauberkraft in das Gemüt. Sie bewirkt auch am mächtigsten Verbindung, Einigkeit und Harmonie unter den Menschen. — — — Sie stimmt auch am stärksten zur Freude und durch diese am mächtigsten zum Wohlwollen, zur Menschenfreundlichkeit und tätigen Menschenliebe. — — — Eine höhere Bildungsanstalt, welche dieses Bildungsmittel entbehrt, ist darum wahrhaft bedauernswürdig" (II § 143). Er stellt die weitgehende Forderung, neben dem Gesangunterricht auch Instrumentalunterricht zu geben, weil es an der Studienanstalt zu gemeinschaftlichen musikalischen Produktionen gebracht werden muss, und meint, dass nur „engherzige Finanzspekulanten" den Geldaufwand dafür beanstanden würden. Auch bei der Universität darf er „doch nicht eine der wichtigsten Bildungsangelegenheiten unerwähnt lassen, die Bildung für das Schöne durch die Beförderung der Kunst." Die Universität muss wenigstens Vorlesungen über Aesthetik bringen, während die eigentliche Ausbildung zur Kunst als eines besonderen Lebensberufes besonderen Instituten, den Akademien der Künste, überlassen bleiben muss. Wohl aber müssen die Studierenden Gelegenheit haben, ihre ästhetische Bildung zu vollenden.

Deshalb müssen Zeichen- und Musiklehrer, und zwar Meister im Fach angestellt werden. Auch muss man aus Achtung vor der Universitätsfreiheit, die eine Verpflichtung zu Kunstübungen nicht gestattet, auf besondere Mittel sinnen, die Studierenden zur Pflege der Kunst anzureizen. Deshalb schlägt Graser vor, alljährlich auf der Universität eine Kunstausstellung zu veranstalten und den besten Leistungen einen Ehrenpreis zuzuerkennen. Der Anfang oder Schluss dieser Kunstausstellung sollte wie ein Universitätsfest begangen und durch eine grosse musikalische Aufführung verschönt werden. Zu wünschen wäre, dass dieses Fest gleich den olympischen Spielen auch durch Deklamationen eigener Gedichte und Vorträge eigener Reden verschönt würde. Eine Anstalt, wie man sie im bürgerlichen Leben als Ressourcen oder Harmonien hat, Erheiterungsanstalten müssten mit den Universitäten verbunden sein, wo neben leiblichen Genüssen Anregung zu künstlerischer Betätigung wäre, wo an gewissen Tagen gesungen und musiziert werden könnte, wo die Studierenden eigene Kompositionen auf irgend einem Kunstgebiet darbieten könnten (I § 294 f). Aber auch hier vergisst Graser den „ängstlichen Finanzier" nicht.

So soll auf den Schulen aller Art vom schulpflichtigen Alter an bis zum Abschluss der Erziehung Anleitung und Anregung zu künstlerischer Betätigung und zur Fähigkeit künstlerischen Geniessens gegeben werden. Die idealen Forderungen, die Graser aufgestellt hat, sind auch heute noch nicht erfüllt. Wohl ist mehr für den Unterricht im Zeichnen und Singen geschehen, aber die hohe Bedeutung dieser gewöhnlich als „technische" bezeichneten Fächer — und in dieser Bezeichnung liegt schon eine geringere Bewertung ausgedrückt —, die hohe Bedeutung dieser Kunstfächer als wichtiger Bildungsmittel ist doch noch wenig anerkannt und gewürdigt, und noch immer dürfte es wie zu Grasers Zeiten schwierig sein, Finanzen für künstlerische Erziehung flüssig zu machen. Doch erhebt sich gerade in den letzten Jahren mit mehr Nachdruck als zuvor der Ruf nach Kunst im Leben des Kindes, nach Kunst in der Schule, und die „Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung" hat einen noch immer weiter wirkenden Anstoss gegeben, auf Lehrerversammlungen und in Zeitschriften die künstlerische Erziehung der Jugend von den verschiedensten Gesichtspunkten aus zu erörtern.

Wir haben Grasers Ausführungen über die physische und ästhetische Erziehung eingehend behandelt, um zu zeigen, wie kräftig er diese Richtungslinien der Erziehung überhaupt gezogen hat, und um damit gleichzeitig nachzuweisen, welch reichen Inhalt der Begriff Divinität für ihn

hat. Wer sich nur an das Wort hält, wird zunächst meinen, dass es sich dabei um Erziehung zur Religion, um besondere Betonung des spezifisch religiösen Elements handele. Aber Graser versteht eben weit mehr darunter, und es ist eine irreführende Verwendung des von Graser wenn nicht geprägten, so doch eingeführten Wortes „Divinität", wenn E. von Sallwürk[17]) einem Artikel die Ueberschrift gibt: Divinität und Moralität in der Erziehung und dabei an Religion und Sittlichkeit denkt. Und nach der andern Seite hin nimmt Leisker in seiner Darstellung des Graserschen Systems[18]) den Begriff zu eng, wenn er sagt: das Ziel (sc. der Führung oder der Bildung des sittlichen Wollens) fasst er richtig auf, insofern er es mit dem Gesamtzweck der Erziehung zusammenfallen lässt und demgemäss mit „Divinität", d. i. Moralität oder sittlicher Charakter, bezeichnet. Bei Graser sind eben Religion und Sittlichkeit, „wenn man die Religion von der Moralität scheiden will" (I S. 82), in dem Worte Divinität befasst.

Divinität als Ziel der Erziehung fordert mehr als Herbarts Satz: Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zweckes. Denn hier tritt das Moralische ganz in den Vordergrund, während z. B. die ästhetische Ausbildung des Menschen nicht angedeutet ist. Divinität liesse sich wohl am besten durch Totalität wiedergeben, sie ist die allseitige Bildung des Menschen in Verwirklichung des göttlichen Urbildes. Graser berührt sich in seinem Erziehungsideal mit Schillers Anschauungen, wie er sie besonders in den Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen niedergelegt hat. „In der schönen Form die schöne Seele" so liesse sich mit Schillers Worten Grasers Ideal der Persönlichkeit formulieren. Durch die Wärme seines religiösen Gefühls und namentlich durch die Begeisterung für das Schöne hebt sich Graser über die durchschnittliche Nüchternheit und Nützlichkeitspädagogik des Philanthropismus und Rationalismus hinaus.

Wir haben schon darauf hingewiesen, dass das divine Leben wohl ein religiöses Leben ist, dass aber Graser eine sehr weitherzige oder freisinnige Auffassung von Religion oder Religiosität hat. In dieser Hinsicht charakteristisch sind seine Worte über das Verhältnis der drei Lehrgegenstände, die er unterscheidet: Natur, Mensch, Gott. Er sagt (II § 122): Die drei Lehrgegenstände sind im Grunde von gleicher Wichtigkeit. Wenn auch die Religion als der höchste und wichtigste Lehrgegenstand angenommen werden

[17]) Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Jahrgang 1900. Nr. 16.
[18]) Programm der Realschule 1. Ordnung zu Leipzig. 1879. S. 15.

muss, so sind ja doch die zwei andern auch nur um dieses willen; ja, sie sind auch, wenn sie in ihrer wahren Beziehung genommen werden, nichts anders als heilige Religions-Lehrgegenstände. Dieselbe Ansicht zeigt folgende Stelle (II § 227):

„Während die Lehrer der Universität Fachlehrer sind, sind die Elementar-, Real- und Gymnasiallehrer allgemeine Menschenlehrer, die stets das Hauptziel alles Menschenunterrichts-Divinität vor Augen haben sollen, und jeder der allgemeinen Menschenlehrer muss sich nach diesem Grundsatz als Religionslehrer (im Allgemeinen und höheren Sinne) ansehen und sein Amt nur von der Ansicht der Divinität aus betreiben; und nur unter dieser Voraussetzung wird er das Ziel der wahren Bildung auch in jedem Moment der Einwirkung richtig verfolgen; ausserdem bringt er Kenntnisse bei und ist ein profaner Lehrer ohne höhere Würde und Weihe". Man braucht nur diese Worte zu lesen, um an Diesterweg[19]) erinnert zu werden, der die These aufgestellt hat: jeder Lehrer ein Religionslehrer und in seiner Ausführung sagt: der wahre Lehrer lehrt Religion in jeder Stunde und durch all sein Tun, oder er ist überhaupt nichts wert. — Wie der ewige Geist in allem ist und waltet, so prägt sich der religiöse Sinn des wahren Menschen in allem aus; ein Lehrer dieser Art, er lehre Rechnen oder Singen, Schreiben oder Lesen, Geschichte oder Religion — er leitet durch alles und jedes zu der rechten Gesinnung und zum rechten Tun an, oder durch gar nichts. Ueberhaupt kommt der liberale Diesterweg mit seinem idealistischen Schwunge Graser, dem aufgeklärten Katholiken des rationalistischen Zeitalters, sehr nahe. Wenn Diesterweg zwar nicht in geschlossenem System, so doch in mancherlei Aufsätzen in begeisterten Worten sein Erziehungsideal verficht: Selbsttätigkeit im Dienste des Wahren, Guten und Schönen, so liegt damit auseinandergefaltet vor uns, was Graser in dem einen Worte Divinität beschlossen hat.

Nachdem wir nun das Ziel der Erziehung dargelegt haben, wie es Graser in Abweichung oder in Uebereinstimmung mit andern vorschwebt, gehen wir dazu über, seine Gedanken über die Organisation des gesamten Erziehungswesens zu entwickeln.

Was die Dauer der Erziehung angeht, so betrachtet es Graser als eine Krankheit unserer Pädagogik, dass sie die Zeit der Erziehung in den Zeitraum von höchstens 15 bis 16 Jahren setzt, und erklärt das 24. Jahr als den Endtermin der

[19]) Rheinische Blätter. Neue Folge. 45. Bd. 1852.
Aus: A. Diesterwegs ausgew. Schriften, hrsg. von E. Langenberg. 2. Aufl. — 3. Bd. S. 75.

Erziehung. Nach der allgemeinen Erfahrung gelte der Mensch von dem Zeitpunkt an als Mann, wie ja auch viele Länder dies Jahr als Termin der Majorennität bestimmt hätten. Die Bildungszeit für die höheren Stände stimme mit diesem Zeitpunkt überein, aber auch für das Volk solle dieser Termin angenommen werden (I § 140 f.)

Wie denkt sich Graser die über einen so ausgedehnten Zeitraum sich erstreckende Erziehung des gesamten Volkes organisiert?

Ein für Graser sehr wichtiger Gedanke, den wir bislang noch nicht erwähnten, ist der, dass die Erziehung darauf hinzielen müsse, den Sinn für das Leben in der Gemeinschaft zu bilden. In den §§ 69 ff. und 85 ff. redet er ausführlich von den beiden grossen Gemeinschaften des Staates und der Kirche. Er entwickelt seine Theorien über Entstehung, Wesen und Verfassung des Staates, über das Wesen und die Verfassung der Kirche, über das Verhältnis von Staat und Kirche, Theorien, die uns hier im einzelnen nicht angehen. Dagegen interessiert uns die Entwickelung seines Satzes, dass die Erziehung den Sinn für das Leben in der Gemeinschaft bilden müsse.

Da der einzelne Mensch neben sich andere Menschen findet, die den gleichen Anspruch auf Leben erheben wie er, so muss er sich zu diesen in ein bestimmtes Verhältnis setzen. Erkennt der rohe Trieb des Menschen auf den niederen Kulturstufen nur das Recht des Stärkeren an, so drängt ihn doch seine sich entwickelnde Vernunft zu der Anerkennung, dass auch neben seinem Ich noch andere Existenzrecht haben, und beider Parteien Forderungen einigen sich in der Idee des gemeinschaftlichen Genusses der Lebensbedingungen (I § 69). Die beiden grossen Gemeinschaften, innerhalb deren das Leben des Einzelnen sich vollzieht, sind der Staat und die Kirche. Die Kirche ist für Graser, den Zeitgenossen des Rationalismus, der divine Staat, der das geistige Leben als das Wesentliche zum Zweck hat, der eine und allgemeine Staat Gottes, dessen Grundgesetz die Liebe zu Gott und den Menschen ist, während der weltliche Staat zuvörderst nur die Bedingung des äusseren oder leiblichen Zusammenseins ist.

Der Staat umfasst, abgesehen von dem an der Spitze stehenden einzelnen Regenten, zwei Hauptstände: den, der sich mit der Sorge für die materiellen Lebensbedürfnisse befasst, das Volk, und den, der die Sorge für die ideellen Lebensbedürfnisse zu seinem Berufe hat, die Edlen oder den Adel (II § 19). Oder des Volkes Bestimmung im Staate ist die Nahrung zu gewähren, es repräsentiert gleichsam den Leib des Staates, während der Adel der Geist ist

und seine Aufgabe hat in der Pflege, Beförderung und Leitung der vier grossen menschlichen Angelegenheiten: Wissenschaft, Recht, Religion und Kunst (§ 97 und § 247).

Staat und Kirche sind aber organische Institute, in welchen das Leben der Einzelnen sich wie die Funktionen der Teile des Leibes zum Leben des Körpers verhält. Soll nun der Einzelne auch für das Leben des Ganzen sein, so muss er dieser Forderung nur mit einer gewissen und bestimmten Fähigkeit entsprechen. Inwiefern Staat und Kirche göttliche Institute sind, muss denn auch vorausgesetzt werden, dass jedes Individuum die zur Uebernahme einer bestimmten Tätigkeit für das Staats- und Kirchenleben entsprechenden Anlagen erhalte. Deshalb muss die Erziehung von dem Gesichtspunkt ausgehen, dass jeder Mensch mit den dazu entsprechenden Anlagen für eine bestimmte Funktion zu erziehen sei. Der Erzieher hat demnach sich vor allem eine umfassende und genaue Vorstellung von dem organischen Leben des Staates und der Kirche im Ganzen und allen Funktionen oder Bedingungen zu verschaffen, um sich dann auch die Individuen oder Individualitäten zu denken, welche als entsprechende Glieder oder Teilfunktionäre dazu notwendig sind: dann aber hat er, mit der Ueberzeugung, dass für jede solche Funktion auch die Individuen geboren und zu erziehen seien, jeden ihm dargebotenen Zögling näher als Individuum zu erforschen, kennen zu lernen und zu behandeln (I § 89). Ebenso verlangt er später unter den Eigenschaften, die ein Lehrer für die Elementarschule fürs Volk besitzen muss: Beobachtungsgeist zur Kenntnis der Individualität seiner Zöglinge und Kenntnis der Stände und ihrer wechselseitigen Verbindung als Bedingung des organischen Menschenlebens (I § 225).

Diese soziologische Ansicht von der organischen Gliederung des Staates in die beiden Stände und in Stände überhaupt – die beiden Hauptstände Volk und Adel teilen sich wieder in einzelne Stände: Bauern-, Gewerbs-, Handelsstand — Lehr-, Verwaltungs-, Rechts-, Wehrstand – verbunden mit der religiösen Ueberzeugung, dass jedes Individuum für eine bestimmte Tätigkeit veranlagt sei, führt ihn zu der pädagogischen Konsequenz, dass „allgemeine Menschenerziehung" ein Unding sei.

In einer ausführlichen Polemik ergeht er sich gegen diese allgemeine Menschenerziehung (I § 91 f.). „Was soll eine allgemeine Menschenerziehung für ein Ziel haben? Ausbildung der menschlichen Anlagen? Wozu denn diese Ausbildung? Um einst für sich oder für die Menschheit zu sein? Kann denn der Mensch nur für sich sein? Und wenn ihr sagt: er soll auch für die Menschheit sein – ist

es denn möglich, für diese zu sein, ohne mit seinem Sein in jenes organische Sein des Allgemeinen zu passen? Und wenn er in dieses passen soll, vermag ers mit einer unbestimmten und allgemeinen Bildung der menschlichen Anlagen? Der Grundsatz der höchstmöglichen Ausbildung der menschlichen Anlagen widerspricht der Natur. Die Natur oder die Gottheit hat dem Menschen nicht einzelne Anlagen verliehen, damit diese zum höchstmöglichen Grade ausgebildet werden sollen, sondern sie schuf einen Menschen mit diesem Inbegriff von Anlagen und zwar in dieser Mischung und in diesem Verhältnis zu einander. Dieser Mensch mit diesem Inbegriff von Anlagen soll gebildet werden, dass er als dieser Mensch einst seine angemessene Stelle in der Welt einnehme. Auch veranlasst dieser Grundsatz nicht unwichtige Gefahren für die Erziehung; denn es kann eine Anlage im Menschen als Anlage vorstechend sein, und wenn sie zum höchstmöglichen Grade an und für sich ausgebildet wird, dem Menschen für seine Brauchbarkeit oder sein Leben äusserst nachteilig werden. In einem Falle erscheint vielleicht ein wundervoller Gedächtnismensch, der in allem, wozu Verstand und Ueberlegung erfordert wird, sich unbrauchbar beweist. Im zweiten Fall erscheint ein glänzender Verstand, der nur in seiner Ueberlegenheit sich wohlgefällt, aber um nichts, was Menschenwohl und Menschenweh betrifft, sich kümmert. So wie aber die absichtliche Steigerung einer jeden einzelnen menschlichen Anlage zu ihrem höchstmöglichen Grade von Vollkommenheit eine pädagogische Sünde ist, so ist aber auch die Vernachlässigung oder gar Unterdrückung einer hervorstechenden Anlage ein Vergehen am Individuum und an der Menschheit, denn gerade mit diesem Vorzug soll der Mensch einst sich und vielleicht der Welt zum Wohltäter werden —· — —

Man hält sich nur den Menschen mit seinen Anlagen vor und sinnt nur auf die Mittel, diese recht schnell und sicher auszubilden, unbekümmert um den Zweck; denn man glaubt, der Ausgebildete werde einst schon in die Fugen der Welt selbst passen, für welche seine Bildung sich eignet. Daran denket man nicht, dass der Mensch als für sich seiend gar nicht gedacht werden könne, sondern dass er nur als ein Teil im Organismus des Staats und der Kirche oder der Menschheit sein müsse, und dass er mit seiner Individualität schon zum voraus von der Vorsehung seine angewiesene Stelle im ganzen Organismus habe und darum des Erziehers Beruf es sei, diese bei der Anschauung der Individualität als Hauptzug mit aufzufassen und die Ausbildung des ganzen Menschen darauf zu berechnen.“ Dass jemand als

vollkommener Erzieher ein klares Bild des Staates und der Kirche in allen einzelnen Zügen und Punkten sowie des darin sich bewegenden harmonischen Lebens haben sollte und zugleich auch die Individualitäten durchschaute, welche einst, erzogen, in die vom Erzieher für passend vorausgesehene Stellung passen würden, ist allerdings, wie Graser selbst zugesteht (I § 93f.), ein frommer Wunsch. Aber deshalb behalte die Forderung der individuellen Erziehung doch ihren Wert, da sie dem Erzieher Behutsamkeit einschärfe, nicht Anlagen im Menschen vereinzelt zu beobachten, sondern den Menschen mit dem Inbegriff und dem wechselseitigen Verhältnis seiner Anlagen als ein Subjekt zu nehmen und im Ganzen zu bilden. Zweitens solle sie die Anempfehlung einschärfen, auch bei jedem Individuum den Staat und die Kirche sich vor Augen zu halten. Jedenfalls liesse sich die negative Bestimmung mit einiger Sicherheit aussprechen, für welche Stelle ein Zögling sich nicht eigne. Da also eine individuelle Menschenerziehung im strengen Sinne nicht möglich ist, beschränkt sich Graser auf die Forderung einer Erziehung für die Stände des Staates, da diese an und für sich eine solche Scheidung des Berufslebens von einander haben, dass man die Erfordernisse für jedes dazu gehörige Glied genau bestimmen kann (I § 95). Die Erziehung des gesamten Volks teilt sich also in zwei nebeneinander laufende Reihen, in eine Erziehung des Volkes oder der niederen Stände und in eine Erziehung des Adels oder der höheren Stände. Jede dieser Reihen ist nun durch gleichmässig begrenzte Altersperioden gegliedert.

Die ersten 6 Jahre der Kindheit spielen sich für die Kinder beider Stände im Haus und in der Familie ab. Die nächsten 6 Jahre führen die Kinder des Volks in die Elementarschule fürs Volk, über deren Aufgaben wir noch ausführlicher handeln werden, die die Kenntnisse des Lebens in den Elementen vermittelt. Daran schliesst sich für die nächsten 6 Jahre die Realschule, die wie die Elementarschule drei je zweijährige Stufen umfasst (I § 238). Von Stufe zu Stufe nimmt hier der eigentliche Unterricht ab, während die praktische Tätigkeit der Knaben in ihrem Berufe zunimmt, sodass auf der zweiten Stufe nur an den Sonntagen Unterricht stattfindet und dass in den letzten zwei Jahren der Erzieher der gebildete Meister und die unter der Leitung der Obrigkeit stehende Zunfteinrichtung ist. Aus dem Prinzip der wahren Menschenerziehung ist Graser deshalb auch gegen den „neumodischen Zunfthass“ und sieht im Zunftwesen ein unerlässliches Institut der Erziehung. Er bedauert, dass der wichtige Volksstand der Landwirtschaft nicht auch ein zunftähnliches Institut habe und seine

Glieder durch Lehrlings- und Gesellentum zur Meisterschaft führe. Denn jetzt bliebe diese Klasse auf der niedrigsten Stufe des mechanischen Betriebs ihres Berufes und in moralisch-ästhetischer Hinsicht in der hässlichsten Form der Rustizität (I § 241). Als Erziehungsanstalten der letzten Periode nennt Graser die Wanderschaft und die Meisterprobe (I § 268 ff.). „Nur auf Reisen sieht und erfährt der Jüngling eine Mannigfaltigkeit in der Art und Weise des Betriebs seines Gewerbes, und durch diese Erfahrungen wird er von seinem erlernten und gewohnten Gange losgerissen, zum freieren Denken gereizt und zur umfassenden Uebersicht emporgehoben". Ausserdem ist das Reisen noch wertvoll für die Erweiterung des Gesichtskreises in bezug auf staatliche und kirchliche Verhältnisse. Graser verlangt deshalb, dass die Wanderschaft durch das strengste Gesetz geboten sei und dass nur in den seltensten Fällen eine Ausnahme gestattet werde, und betont wieder, dass auch der in bezug auf einen intellektuellen Betrieb seines Berufs bisher ausser Acht gelassene Bauernstand unter dies Gesetz falle. Den Abschluss der Erziehung soll dann eine Meisterprobe bilden, die wie vom Handwerkerstand auch vom Kaufmanns- und Bauernstand in einer examensmässigen Form abzulegen wäre.

Der Erziehung für die höheren Stände dient zunächst eine besondere Elementarschule für die höheren Stände (I § 221). Wo eine vollständige Elementarschule für die Höheren nicht begründet und unterhalten werden kann, da mag der Schüler die ersten beiden Biennien, bis er zur Bildung des Urteilsvermögens gelangt ist, sich in der allgemeinen Elementarschule befinden, aber wenn er zu dieser Stufe gelangt ist, so sollte er, wenn er für das höhere Leben sich qualifiziert und dazu bestimmt wird, unerlässlich der Elementarschule fürs Volk entrückt und in die Elementarschule für die Höheren versetzt werden. Aber wünschenswert ist, dass eine Elementarschule für die Höheren von der Anfangsstufe an besteht.

Auf diese Schule folgt die Gymnasialanstalt. Die letzte Erziehungsperiode für die höheren Stände umfasst zunächst das Universitätsstudium und als letzte Erziehungsanstalt die Amtspraxis, d. h. ein geordnetes Bildungsinstitut mit eigenem Vorstand und eigener Verfassung, in dem der zukünftige Beamte die Anleitung erhält, sein Wissen auf die Ereignisse des wirklichen Lebens anzuwenden und danach sein Benehmen und Einwirken zur möglich besten Regulierung derselben zu bemessen. Diese Amtspraxis ist für alle Studierende unerlässliches Bedürfnis und muss darum für alle gesetzlich bestimmt sein (I § 297 ff.).

So hat Graser das Netz gespannt, dessen Maschen alle Erziehungsveranstaltungen für das gesamte Volk umschliessen.

Eine wirkliche umfassende Volkserziehung erstrebt Graser durch die Forderung, die z. B. auch von Diesterweg[20]) vertreten wird, die Erziehung der niederen Stände nicht schon mit dem 15. Jahr aufhören zu lassen, und je mehr durch die veränderten Erwerbs- und Lebensverhältnisse unserer Zeit, durch Wegfall der Zünfte, durch das Leben der Lehrlinge ausserhalb der Familie, ein stetiger erziehlicher Einfluss auf die schulentlassene Jugend durch Haus, Schule und Kirche erschwert ist, um so mehr verspürt man die Notwendigkeit, die Lücke zwischen der Schulentlassung und dem Eintritt ins Militär, das doch in mannigfacher Weise einen erziehlichen Einfluss ausübt, durch pädagogische Massnahmen auszufüllen.[21]) Mag man auch die Verwirklichung der Graserschen Vorschläge im einzelnen für undurchführbar halten, so wird man doch die Berechtigung seiner idealen Forderung zugestehen und ihn als Vertreter einer Volkspädagogik hochschätzen.

Stösst man auf das Wort Standeserziehung, so kann man allerdings, wie K. Schmidt[22]) sagt, im ersten Moment fast erschrecken und zu der Meinung verleitet werden, als wolle Graser der alten durch Pestalozzi geächteten und verbannten Erziehung ad hoc das Wort reden, als habe er vergessen, dass in dem Berufsmenschen der Mensch nicht untergehen dürfe, in der Spezialität nicht das Allgemeine. Es scheint so, als vertrete Graser eine stockkonservative Anschauung, die in den Ständen des Volkes eine bleibend gegebene und berechtigte Einteilung des Volkes sieht. Aber in Wirklichkeit vertritt er eine, wenn man will, recht demokratische radikale, die Standesunterschiede gar nicht berücksichtigende Forderung, wenn er vorschlägt, im Staate sollte die Einrichtung bestehen, dass in den öffentlichen Elementarschulen eine genaue Prüfung und Begutachtung der Schüler vorgenommen würde, zu welchem von dem einen der zwei Hauptstände dieser oder jener sich eignet, bis die Eltern selbst zu der Einsicht kommen, dass sie von selbst diese Bestimmung für ihre Söhne fassen (I § 130). Ebenso beklagt er (S. 162 Anmerkung), „dass die Eltern von

[20]) Die Lebensfrage der Zivilisation. 1836. — Ausgew. Werke hrsg. von Langenberg. 1. Bd. S. 218. 234.

[21]) Vgl. z. B. Stimmen zum Schulprogramm des 20. Jahrhunderts. Deutsche Schule Jahrgang 1900.
Rein, Heft 3. S. 133. — Paulsen, Heft 4. S. 203. — Ziegler, Allgem. Pädagogik S. 120. — Natorp sieht als das zu erstrebende Ideal die Vollschule für alle bis zum 18. Jahr an. Sozialpädagogik S. 213.

[22]) Geschichte der Pädagogik: 3. Aufl. hrsg. v. Dr. W. Lange. 4. Bd. S. 242 ff.

höhern Ständen von dem Grundsatz ausgehen, dass ihre Söhne ohne Rücksicht auf Individualität wieder zum Stande der Väter gebildet und befördert werden müssen, wenn die Natur sich an ihnen noch so deutlich erklärte, dass sie zu den niedern Ständen bestimmt seien", und fordert als gesetzliche Bestimmung (I S. 302): bei der Auswahl zur Aufnahme ins Gymnasium gibt offenbare Unfähigkeit die unbedingte Exklusive, der Knabe sei auch von Eltern höheren Ranges. Die Forderung der Ständeerziehung ist also nicht ein Ausfluss politischer Anschauungen, sondern ist in Wirklichkeit frei von jedem Standesvorurteil und will die zukünftige Stellung des Zöglings innerhalb der sozialen Gruppierung des Volkes von seiner geistigen Begabung abhängen lassen. Graser berührt sich in dieser Anschauung mit Vertretern der Sozialpädagogik, wie z. B. mit Natorp,[23]) der fordert, dass zu jeder sozialen Funktion an sich jedem unter gleichheitlichen Bedingungen der Zutritt möglich sei, und allein die Tüchtigkeit, nicht irgend ein sonstiger aussersachlicher Massstab über den Anteil daran entscheide. Aber Graser lässt es dann doch an der konsequenten Durchführung seines Gedankens fehlen, wenn er eine Scheidung in Schulen für die beiden Stände schon vom ersten Schuljahre an durchgeführt sehen will. Wie soll dann seine Forderung durchgeführt werden, dass eine genaue Prüfung vorgenommen werde, zu welchem von dem einen der zwei Hauptstände dieser oder jener sich eignet, wenn gar nicht eine allgemeine öffentliche Volksschule besteht, in der alle Zöglinge erst einmal gemeinsam unterrichtet werden bis zur späteren Scheidung der Geister? Es ist doch eine Ueberspannung des Prinzips der individuellen d. h. Standeserziehung, wenn er für die Elementarschule der höheren Stände einen Unterricht fordert, der die Unterrichtsgegenstände von einem mehr idealen Standpunkt aus behandelt als in der gewöhnlichen Elementarschule. Er meint (II § 39): der Knabe, welcher für das höhere Leben bestimmt ist, soll auch die Elementarkenntnisse des höheren Lebens geistiger aufzufassen geübt werden und sich derselben in Beziehung auf das höhere Leben bemächtigen. — — Selbst Lesen und Schreiben sollte wohlbefähigten und fürs höhere Leben bestimmten Knaben auf eine geistigere Weise gelehrt werden als in der gemeinen Elementarschule. Aber die allereinfachste Kenntnis der Psychologie lässt solche Forderung fast absurd erscheinen. Bei Graser stehen die beiden Arten der Standeserziehung als von vornherein parallele Stämme nebeneinander. Er tritt damit in Gegensatz zu den heute vielfach laut werdenden Stimmen — wir nennen

[23]) Sozialpädagogik S. 184.

nur wieder Natorp, Rein, Paulsen, Ziegler[24]) -, die einen gemeinsamen Stamm von einigen Jahren für das dann sich verzweigende Schulsystem fordern, die die zwei oder drei Erziehungsreihen, die sie unterscheiden, aus einem Faden sich entwickeln lassen. Für von Anfang an getrennte Schularten für die verschiedenen Berufsstände des Volkes tritt auch Hornemann[25]) ein, aber aus soziologischen Erwägungen. Ist der psychologische Grund für Grasers Forderung von vornherein getrennter Elementarschulen unhaltbar, dann hätte die allgemeine Volksschule durchaus der Konsequenz seiner Anschauung entsprochen, wie er denn ja auch die vollkommene Scheidung der Elementarschule für beide Stände nur für höchst wünschenswert, nicht für streng notwendig erklärt.

Es ist merkwürdig, dass Graser seine positive Forderung der individuellen d. h. Standeserziehung nicht anders abgeleitet hat als durch die so ausführliche Polemik gegen die „allgemeine Menschenerziehung". Er wendet sich damit besonders gegen „den vorlauten, vom allgemeinen Licht erblindeten Philanthropinismus" und auch gegen Pestalozzi, den er mit etwas herablassendem Wohlwollen „den gutmütigen Pestalozzi" nennt (I § 91. S. 126). Aber wenn Graser die allgemeine Menschenbildung so eifrig bekämpft, so bekämpft er eigentlich ein Schreckbild, das er sich selbst ausgedacht hat. Er gibt keine nähere Bestimmung des Begriffs und gebraucht den Ausdruck als Schlagwort, als knappe Formel mit unbestimmtem schwankendem Inhalt. Und er selbst ist auch nicht darum hingekommen, das Wort für sich in Anspruch zu nehmen, wenn er am Schlusse von I § 156 sagt: so müssen denn durchaus die Erziehungsarten sich einander selbst unterstützen oder, im Grunde genommen, so innig mit einander verschmolzen behandelt und betrieben werden, dass im Grunde immer nur die eine und allgemeine Menschenerziehung befördert wird. Also versteht hier Graser unter dem Worte auch die allseitige Bildung des Menschen, die harmonische Pflege und Entwickelung aller im Menschen liegenden Kräfte. Und in der Unterrichtslehre gebraucht er häufig das Wort: allgemein. Der achte Unterrichtsgrundsatz lautet (II § 227): Der allgemeine Menschenlehrer soll bei seinem Amte stets das Hauptziel alles Menschenunterrichts vor Augen haben. Er betont dabei ausdrücklich: allgemeiner Menschenlehrer, um den wichtigen Unterschied von dem Fachlehrer zu bezeichnen. So redet er auch von „allgemeinem Menschenunterricht" (II § 228).

[24]) Sozialpädagogik S. 208 ff. — Deutsche Schule. Jahrg. 1900. Heft 3. S. 133. — Heft 4. S. 202. — Allgem. Pädag. S. 118.

[25]) Die neueste Wendung im preussischen Schulstreite. S. 30 ff.

Auch die „allgemeine Menschenerziehung", für die die Philanthropen und Pestalozzi eintraten, will doch nicht alle Individualitäten zu einer gleichförmigen Schablone umwandeln; aber gegenüber engherzigem Kastengeist und gegenüber aristokratischen Standesvorurteilen will sie jedem Individuum seinen Anspruch auf Menschenwürde wahren und es nicht als Mittel zum Zweck zu gunsten einer höheren Gesellschaftsschicht einseitig ausbilden oder verkümmern lassen. Graser dichtet aber der allgemeinen Menschenerziehung solcherlei Mängel an. Von der Forderung der individuellen Menschenerziehung im strengen Sinne nimmt er selbst auch soviel zurück, dass die Individualität nur für den doch immerhin recht weit gespannten Rahmen des sozialen Standes berücksichtigt wird. In Wirklichkeit ist die grosse Kluft, die Graser zwischen den Philanthropen und Pestalozzi und sich aufgetan sah, nicht vorhanden. Er strebt im Grunde nach demselben Ideal, den Menschen, wer er auch sei, nach Massgabe der in ihm liegenden Kräfte harmonisch zu erziehen; die individuelle Standeserziehung Grasers will ihrerseits auch die allgemeine Menschenerziehung der Philanthropen und Pestalozzis treiben.

Der treibende Gedanke in Grasers Forderung der individuellen Erziehung ist der, – es klingt paradox — nicht das Individuum allein in der Pflege und Entwickelung der ihm verliehenen allgemein-menschlichen Anlagen zu berücksichtigen, sondern sich auch leiten zu lassen von Rücksicht auf die Gemeinschaft, in die das Individuum dereinst mit einer bestimmten Funktion eintreten soll. Die individuelle Erziehung im Sinne Grasers ist keine Individualpädagogik.

In seiner Polemik gegen die allgemeine Menschenerziehung lasen wir den Satz: daran denkt man nicht, dass der Mensch als für sich seiend gar nicht gedacht werden könne (s. o. S. 26). An andern Stellen heisst es: nicht für sich und seine Familie soll der Mensch gebildet werden, sondern zugleich auch für das Leben in der Gesellschaft (I S. 247); der Mensch muss vom Standpunkt des Lebens aus betrachtet nur als lebend in der Gemeinschaft, im Staate und in der Kirche, genommen werden (I S. 248).

Wenn so Graser verlangt, dass die Erziehung den Einzelnen nicht als isoliert Einzelnen, sondern als Glied der Gesellschaft ins Auge fasst, tritt er in dieser Hinsicht in weiten Abstand von Ziller,[26]) der ausdrücklich eine Individualpädagogik proklamiert. Er sagt: an sich kann man den Menschen als einzelnen ins Auge fassen, man kann sich ihm aber auch mit Rücksicht auf die Gesellschaft, man kann

[26]) Allgem. Pädagogik. S. 6; 23 f.

sich ihm als künftigem Glied der Gesellschaft widmen. — Die Erziehung gilt wenigstens im Anfang dem Einzelnen als solchem. Allmählich kommen wohl Erwägungen hinzu, was er dem Ganzen der Gesellschaft durch seine Tätigkeit sein kann und leisten soll. Das kann aber für die Erziehung keine wesentliche und notwendige Rücksicht sein.

Graser steht auf dem Boden der Richtung in der Pädagogik, die wir heute mit dem noch umstrittenen Worte Sozialpädagogik bezeichnen. Besonders die Werke von Natorp[27]) und Bergemann[28]) haben eine weitgehende Anregung gegeben, der Idee der Sozialpädagogik nachzugehen. Schleiermachers Erziehungslehre gilt als erstes Werk, in dem die Erziehung als Einwirkung des älteren Geschlechts auf das jüngere Geschlecht aufgefasst wird.[29]) Die Erziehung soll nach ihm[30]) den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben im Staat, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen. Ausser den beiden festgefügten Gemeinschaften des Staates und der Kirche berücksichtigt er also auch noch die bei weitem lockerer organisierten Formen des geselligen Verkehrs und des wissenschaftlichen Lebens. Aber im allgemeinen gleichzeitig mit Schleiermacher verdient auch Graser in der Geschichte der Pädagogik als einer der ersten Pädagogen genannt zu werden, der in grundsätzlicher eingehender Berücksichtigung der Beziehungen zwischen dem Einzelwesen und der Gemeinschaft Sozialpädagogik vertreten hat.

Wir haben gesehen, wie Grasers sozialpädagogische Anschauungen die Organisation des gesamten Erziehungswesens in eine Erziehung für das Volk und in eine für die höheren Stände begründen. Von Schulen ist dabei schon gehandelt worden, ohne dass wir über die „Schule" als solche schon geredet hätten. Sehen wir deshalb im nächsten Abschnitt, wie Graser das Wesen und die Aufgaben der Schule bestimmt.

Die Schulzeit folgt auf die im Elternhause verlaufende Periode der Kindheit. In der Beurteilung der Bedeutung dieses ersten Erziehungsabschnittes tritt der sozialpädagogische Gesichtspunkt Grasers klar zu Tage. Er sagt (I § 216): diese Periode ist, wenn wir dabei auf das Individuum hauptsächlich sehen, von grosser Wichtigkeit; denn es soll an ihm die erste Entfaltung des menschlichen Wesens befördert werden. — — — Indessen hat diese Wichtigkeit der Periode auch in so weit eine Beschränkung, als die Bildung unmittel-

27) Sozialpädagogik.
28) Soziale Pädagogik. Gera 1900.
29) Hornemann. S. 25.
30) Erziehungslehre. S. 40.

bar noch auf das Individuum sich bezieht und auf das Gebiet des Familienlebens zunächst sich beschränkt. Aber Graser verfehlt nicht, auch bei dieser frühesten Periode schon auf die sich anbahnenden Beziehungen zur Gemeinschaft hinzuweisen. „Die eigentliche Sprechübung tritt ein. Sie hat zum Zweck, in das gemeinschaftliche Leben nun schon geistig in soweit einzugreifen, dass der aufkeimende Mensch ..... die Gegenstände seines Wollens durch ein blosses Wort anzudeuten vermag. — — Soll der Zweck dieser Uebung, nämlich der leichtere Verkehr mit der Gemeinschaft, so bald als möglich und so sicher, als erwünscht ist, erreicht werden, so muss der Erzieher dahin trachten, dass der Zögling sich in der richtigen Aussprache übe" (I § 205).

Von der äussersten Wichtigkeit aber, so leitet Graser von der Kindheitsperiode zur Schulzeit über (I § 216), wird sicher die Periode sein, in welcher das Individuum mit andern Individuen in Verbindung tritt, und zwar zu dem Endzweck, um die Bildung fürs Leben gemeinschaftlich zu erhalten. Er erklärt die Schule für ein der menschlichen Gesellschaft unumgängliches Institut (I § 217). Denn der Mensch soll für das Leben in der Gesellschaft gebildet werden, und diese Bildung kann er nicht durch blossen Unterricht erhalten, sondern durch ein Erziehungsinstitut, das sowohl durch Unterricht als durch seine pädagogische Verfassung darauf abzielt. Auf ein Leben in der Gemeinschaft in Staat und Kirche muss die Bildung des Menschen abzielen. Dazu muss er die Kenntnisse dieses Lebens mit seinen allseitigen Bedürfnissen und Bedingungen erwerben und auch die notwendige Angewöhnung erhalten. Die zweite Altersstufe befähigt zu solchem Unterricht und zu solcher Angewöhnung. Deshalb muss die Schule das erste und Grundbildungsinstitut für das allgemeine Leben im Staate und in der Kirche sein. Gerade weil der Zögling nicht nur lernen, sondern für das allgemeine Leben in Staat und Kirche herangebildet werden soll, muss der Zögling aus dem Haus genommen werden und in eine solche Gesellschaft versetzt werden, in welcher die Bildung aller Glieder auf dies Gemeinschaftsleben hinzielt, d. h. eben die Schule. Graser erkennt an, dass das deutsche Volk schon die Stufe der Erkenntnis gewonnen habe, die Schule müsse auch Erziehungsanstalt sein. Aber es sei eine Verkehrung des Prinzips: die Schule als Unterrichtsanstalt müsse auch Erziehungsanstalt sein; die rechte Formulierung sei: die Schule muss als Erziehungsanstalt auch Unterrichtsanstalt sein. Soll so die Schule als Erziehungsanstalt den Grund legen zur Bildung für das allgemeine Leben im Staate und in der Kirche, so muss sie ein öffentliches und allgemeines Institut des Staates

sein, sie muss von allen Kindern benutzt werden (I § 218). Wenn auch vielleicht ein Kind zu Hause denselben oder gar besseren Unterricht erhalten könnte als in der Schule, so fordert doch der Hauptzweck: die öffentliche gemeinschaftliche Bildung zum Leben in Staat und Kirche, die der häusliche Unterricht nicht zu gewähren vermag, mit unnachsichtlicher Strenge den allgemeinen Besuch der Schule, und Dispense können nur gewährt werden in Fällen, wo dieser Besuch als untunlich nachgewiesen wird.

Als die beiden Faktoren, durch die die Schule erziehlich wirkt, nennt Graser den Unterricht und mit besonderem Nachdruck auch die pädagogische Verfassung. Die Schulgemeinschaft, das Schulleben ist ihm deshalb so wertvoll, weil es gewissermassen in verkleinertem Massstab das zukünftige Gemeinschaftsleben in Staat und Kirche veranschaulicht und anticipiert. Bei allen Arten der Schule sucht er nach Massnahmen, die die Zöglinge zu einer Gemeinschaft möglichst enge verbinden. Die Gemeinschaft, in der sie leben, soll ihnen ein Vorbild und ein Abbild im kleinen sein von der grösseren Gemeinschaft, in der sie dereinst mit ihrer Tätigkeit eintreten. So muss z. B. das Seminar zwei Hauptforderungen erfüllen (I § 234). Es muss dem Zögling das Bild einer vollständigen Schule, in welcher er einst zu wirken hat, und das Bild einer Familie, in welcher die Schüler ausser der Schule leben, so in die Seele prägen, dass sie ihm einst bei seiner Anstellung stets vorschweben und sein ganzes Verhalten regeln und leiten. Demzufolge muss das Seminar eine Schule im wahren Sinne des Wortes sein, und damit das Seminar das Bild einer wohlgeordneten Familie an sich trage, müssen die Seminaristen im Institut zusammenwohnen und ihre vollständige Verpflegung darin finden. Einer der beiden Hauptlehrer muss in der Leitung des Ganzen die Stelle des Vaters, der andere in der Sorge für die einzelnen Bedürfnisse die Stelle der Mutter versehen — — ein allerdings recht dürftiges Abbild der Familie, aber es ist für Graser charakteristisch, wie er das Seminar als Typus der beiden Gemeinschaften angesehen wissen will, deren genaue Kenntnis für das spätere Berufsleben der Seminaristen so wichtig ist. Auch das Gymnasium muss das höhere Leben, zu welchem der Zögling vorgebildet werden soll, auch in seiner äusseren Form darstellen (I § 260). Die ganze Anstalt muss demnach gleichsam das Bild des Staates und der Kirche an sich tragen. Sie muss im Ganzen eine sein, von einem Vorstand geleitet, durch eigene angemessene Statuten gehalten und durch ihren eigenen Kultus gehoben werden. Und das ganze Institut muss sich in der Regierung gehalten und unterstützt finden (I § 261). Denn das gehört

hauptsächlich mit zu den Zwecken der höheren Bildung, dass der Studierende mit seinem Blick stets mehr auf die organische Verfassung des Staates, in welchen auch er einst eintreten will und ein Amt zu erhalten gedenkt, hingeleitet werde. Denn nur so kann bei den Studierenden der durchaus notwendige Subordinationssinn erzeugt werden, wenn der Studierende es gleichsam augenfällig sieht, dass ein Vorstand immer wieder unter einem Vorstand und zuletzt alle Beamten des Staates unter dem allerhöchsten Staatsoberhaupte stehen. Wenn auch das Gymnasium in einzelnen Klassen geschieden behandelt wird, so muss es in bezug auf sein höheres Leben sich auch stets als Ganzes kennen lernen und ansehen. Dazu dient hauptsächlich der gemeinschaftliche Kultus und die Vereinigung zur gemeinschaftlichen Erheiterung (I § 262).

Auch ist Graser gegen Lyceen d. h. höhere Studienanstalten, welche in bezug auf die wissenschaftlichen Fächer, die sie betreiben, der Universität gleichgesetzt sind, aber in bezug auf die Studienordnung und Lebensregulierung noch ihre eigenen Beschränkungen haben (I § 286). Aber nur auf Universitäten kann die vollständige Ausbildung des Mannes für das höhere Leben erzielt werden; denn es handelt sich hier nicht bloss darum, dass der Jüngling seine Fachstudien erlerne, sondern dass er durch das Sein auf einer Studienanstalt die Idee des Staatsorganismus im Ganzen gewinne. Es trägt auch viel zur einstigen Beförderung der wechselseitigen Amtsführung bei, dass die Amtsaspiranten auf der Universität sich kennen und achten lernen, um einst, von freundschaftlichen Gesinnungen noch erregt, sich im Amte wechselseitig zu unterstützen.

Immer wieder schlägt bei Graser der Gedanke durch, dass jede Schule als Anstalt den Sinn für Gemeinschaft bildend erziehlich wirke. In dieser Auffassung der erzieherischen Bedeutung der Schule finden wir ihn in Uebereinstimmung mit Schleiermacher. Dieser sagt:[31]) da die Jugend unter sich in der Familie kein Gemeinwesen bildet, ebensowenig aber auch mit den Erwachsenen, die sie ja nur erst am Ende der Erziehung ganz versteht, so muss sie, um ein gemeinsames Leben bilden zu können, relativ aus der Familie heraustreten, und die Notwendigkeit, die Erziehung zum Teil aus der Familie herauszuverlegen, leuchtet ein. — — — Die männliche Jugend findet das gemeinsame Leben, welches wir als wesentliches Element aufstellten, in der Schule, in der ganzen Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens;

[31]) Erziehungslehre. S. 223. 225. 362.

durch diese wird sie relativ aus der Familie herausgerissen. -- Die ganze Oeffentlichkeit des Unterrichts betrachten wir aus zwei Gesichtspunkten, einmal als ein Heraustreten aus dem engeren Kreise der häuslichen Erziehung als Vorbereitung zum öffentlichen Leben u. s. w. - Und Natorp, der dem „Schlagwort" vom erziehenden Unterricht nur beschränkte Berechtigung zugesteht, sagt:[32]) Das Ganze und Eigentümlichste der Willensbildung verbleibt dem Leben, dem Leben vor, neben und nach der Schule; auch dem Leben in der Schule, denn auch sie ist ja Leben, d. i. eine Form organisierter Gemeinschaft, aber nur eine neben anderen und zur Vorbereitung auf andere.

Aber die Erziehungsaufgabe der Schule liegt natürlich nicht bloss darin, zum Leben in der Gemeinschaft zu erziehen, sondern sie soll den Einzelnen überhaupt zur Divinität, zu den vier Formen des divinen Lebens: Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe, Schönheit erziehen, und wir haben ja in anderem Zusammenhang schon ausgeführt, wie Graser die physische und ästhetische Erziehung durch alle Schulen hindurch verfolgt. Besonders hält er es für nötig, den Gymnasien und Universitäten in stärkerem Grade den Charakter von Erziehungsinstituten aufzudrücken, den sie bislang zu wenig bewiesen hätten.

Der Begriff des Gymnasiums ist nach Graser noch nicht zu seinem Rechte gekommen (I § 245 ff.). Man hat es vorzugsweise als Studienanstalt für die höheren Stände aufgefasst, bei denen mindestens doch die Kenntnis der lateinischen Sprache zum guten Ton gehörte, oder als Vorbereitungsanstalt für die Universität. Hauptsächlich waren die Gymnasien philologische Anstalten, auf denen kritische Philologie getrieben wurde, wogegen das eigentliche Studium der Klassiker zurücktrat. Wie aber die Realschule die Vorbereitung für das Volksleben gewährt, se soll das Gymnasium ein Vorbereitungsinstitut fürs höhere Leben sein, das sich betätigt in der Pflege, Beförderung und Leitung der vier grossen menschlichen Angelegenheiten: Wissenschaft, Recht, Religion und Kunst (vgl. II S. 242). Der Sinn für das höhere Leben kann aber nur erzeugt werden im steten Verkehr mit den vorzüglich Gebildeten des höheren Lebens, mit klassischen Männern. Ein Ersatz für den Umgang mit den wahrhaft Gebildeten des eigenen Volkes und der eigenen Zeit, der aus praktischen Gründen unausführbar ist, ist der Umgang mit den Alten, deren Handlungen und Reden vorzügliche Bildungsmittel sind. Deshalb müssen die

32) Sozialpädagogik. S. 208.

fremden Sprachen betrieben werden, denn Uebersetzungen können das wahre Leben des Originals nicht wiedergeben. Aber nicht nur Latein und Griechisch soll gelehrt werden, sondern da alle Bildung nach der Forderung der individuellen Erziehung sich auf unser Leben beziehen soll, muss der Zögling auch das Bewegen, Walten und Wirken unsers Lebens in unserer eigenen und in andern mitlebenden Nationen kennen lernen. Deshalb gehört das Studium der vorzüglichsten lebenden Sprachen gleichfalls zur Gymnasialbildung, und Graser verlangt Französisch und Italienisch fürs Gymnasium, während er Spanisch und Englisch der Universität überlässt. Soll das Gymnasium nicht nur Studienanstalt sein, sondern vor allen Dingen Stimmung und Befähigung fürs höhere, divine Leben erzielen, so müssen aus den alten Klassikern Chrestomathien zusammengestellt werden, aber nicht nach sprachlich-grammatischen Gesichtspunkten, sondern diese Ausgaben sollen im gehörigen Auszug jeden Klassiker ganz liefern, mit Ausscheidung dessen, was inhaltlich bedenklich ist und daher nicht zur Förderung divinen Lebens dient. Durch ein so betriebenes klassisches Studium der Alten wird zur höheren Bildung fürs Christentum der Grund gelegt, aber daneben muss ein besonderer Religionsunterricht die Vollkommenheit des Christentums darlegen. Aber diesem Unterricht können nicht die herkömmlichen Katechismen und sonstigen Religionslehrbücher dienen, sondern das Religionsbuch muss die Verbindungslinien zu den Klassikern ziehen und zeigen, wie das Christentum die Ideale der Alten noch überbietet. Auch soll das Gymnasium einen besonderen auf seinen Bildungsstand und Bildungszweck berechneten Kultus haben. Nehmen wir die schon erwähnten Forderungen einer eigenen Verfassung und gemeinsamer Erheiterungen hinzu, so haben wir mit wenigen Strichen Grasers Gymnasialpädagogik skizziert. Wir sehen, wie er das eigentliche Philologentum vom Gymnasium verbannen und es zu einer Erziehungsanstalt voll frisch pulsierenden begeisternden Lebens weiterbilden will. Seine Forderungen gehen darauf hinaus, es wirklich zu einer humanistischen Anstalt zu machen, die den jungen Menschen nicht einseitig nach der sprachlichen Seite hin ausbildet oder ihn nur reif macht für das Universitätsstudium, sondern die eine harmonische Ausbildung aller Seiten des Geisteslebens betreibt.

Auch die Grundzüge einer Hochschulpädagogik gibt Graser. Er klagt, dass auch die Universitäten bis jetzt von der Ansicht einer höheren Erziehungsanstalt keine Spur verraten haben (I § 275). Aber auch ein Jüngling vom Stande der Höheren hat im Alter von 18 Jahren noch nicht die er-

forderliche Reife eines gebildeten Mannes. Deshalb will Graser, dass die Studierenden im ersten Jahr noch unter einer Art von Disziplin stehen, die den Uebergang von der Schulzucht zur vollen akademischen Freiheit vermittelt (I § 285). Graser hat auch der Ratlosigkeit gedacht, in der sich der junge Student befindet, wie es auch heute noch oft der Fall ist, wenn er als Neuling die Universität besucht und sich der Fülle von Vorlesungen gegenübersieht. Er schlägt vor, dass der Dekan jeder Fakultät die Studierenden über den zweckmässigsten Gang der gewählten Studien beratend belehre (I § 283). Damit der Student eine anschauliche Kenntnis von dem organischen Wirken und Walten des Lebens erhalte, an dem er sich mit einer bestimmten Funktion fördernd und leitend beteiligen soll, muss die Verfassung der Universität das Studium der Philosophie unbedingt zum Anfangsstudium vorschreiben, und niemand soll zum Fachstudium zugelassen werden, der nicht vorher das „Absolutorialexamen" in der Philosophie gemacht hat (I § 280 f.). Soll aus den höheren Lehranstalten nicht bloss der Gelehrte oder der Geschäftsmann, sondern der Höhere, der wahrhaft Edle, der Menschheit Freund, Schützer und Pfleger, der Gottheit geweihter Diener und somit des Geschlechts Zierde und Muster hervorgehen, so muss die Verfassung der Universität auch diejenigen Anordnungen in sich schliessen, welche den am Gymnasium mehr noch im Gefühl und in der Ahnung erregten höheren divinen Geist zum klaren Selbstbewusstsein bringen (I § 290). Dazu ist wieder ein besonderer Kultus erforderlich (§ 293), und unter den philosophischen Vorlesungen, die für jeden vorgeschrieben sind, soll auch ein Kolleg sein über allgemeine Religionslehre und eins über Menschenerziehung. Denn als Glied des höheren Standes soll der Studierte eine philosophisch begründete Anschauung vom höheren Leben haben, im Christentum die Lösung der heiligsten Probleme finden und durch die Kenntnis der Menschenerziehung zur eigenen Selbstbildung angeregt als auch befähigt werden, die allgemeine Menschenerziehung zu fördern, was Aufgabe und Pflicht jedes höheren Staatsdieners ist (§ 291 f.).

So soll jede Schule bis zur Hochschule hinauf sich bewusst sein, dass sie ihre Zöglinge zu erziehen hat. Aber wir haben schon Grasers Satz angeführt, dass die Schule ein Erziehungsinstitut sei, das sowohl durch Unterricht als durch seine pädagogische Verfassung darauf abziele, für das Leben in der Gesellschaft zu bilden. Haben wir bislang im wesentlichen nur die pädagogische Verfassung der Schule dargelegt, so wird es nun unsere Aufgabe sein, die Schule als Unterrichtsanstalt kennen zu lernen. — Graser entwickelt

seine Unterrichtslehre im zweiten Teile seines Werks und stellt in den ersten fünf Paragraphen zunächst das Verhältnis der Erziehung zur Belehrung dar. Da die Erziehung sich selber überflüssig machen will, weil ja der Mensch nach seiner Bestimmung ein divines Leben durch sich führen soll, so muss sie von einer beständigen Belehrung begleitet sein, damit der Zögling allmählich seine Erziehung selbst übernehmen kann. Aber die Erziehung ist der übergeordnete Begriff, insofern sie bestimmt, worüber Belehrung und wie die Belehrung zu erteilen ist, wenn das Endziel erreicht werden soll. Doch umspannt die Belehrung einen grösseren Zeitraum, da die direkt erziehliche Einwirkung mit jedem weiteren Lebensjahr des Zöglings zurücktritt und schliesslich nur in Form wohlmeinender Beratung eintritt.

Im Unterschied von fachunterrichtlicher Unterweisung oder Anleitung bezieht sich die Menschenbelehrung auf die gesamte Kenntnis des menschlichen Lebens oder auf das gesamte menschliche Wissen in bezug auf ein divines Leben und darf, ohne dem letzten Zweck selbst nachteilig zu werden, nichts weiter tun, als den Menschen in dem Emporklimmen von einer Stufe des Wissens zur andern stets aufmerksam zu machen, damit er um sich schaue, wo er steht, und die nächste Stufe wahrnehme, auf welche er höher hinauf rücken soll. So ist der Unterricht wirklich, wie Graser etymologisiert, ein Unter-richten der Stufen, auf welchen der nach Kenntnis strebende Mensch aufwärts steigen soll.

Der Unterrichtsstoff muss für alle Menschen ein und derselbe sein, lautet Grasers erster Grundsatz (II § 6 ff.). Er meint damit nicht, dass er dem Umfange nach für alle Menschen derselbe sein solle, aber der Art nach soll er für alle derselbe sein, indem er sich auf die für das divine Leben erforderliche Kenntnis der drei Wissenskategorien erstreckt: Natur, Gott und Mensch. Er wendet sich mit scharfen Worten gegen diejenigen, die die dem Menschen zu erteilenden Kenntnisse willkürlich oder gar gebieterisch bestimmen oder sie dem Menschen etwa ganz oder zum Teil vorenthalten. Er nennt ein solches Verfahren die fürchterlichste Despotie und eine wahre Sünde gegen den heiligen Geist. Besonders tadelt er dann in einer Anmerkung „die beschränkten Frommen", welche die Religionslehre im strengen Sinne für den einzigen Gegenstand des Menschenunterrichts ansehen und darum allen Jugendunterricht darauf beschränken. Ebenso rügt er aber auch den Leichtsinn seichter Jugendlehrer, die zwar einen grösseren Umfang der Kenntnisse des Menschen annehmen, aber ohne bestimmten Grundsatz den einen oder andern Lehrgegenstand in den

Unterricht mit aufnehmen. Auch ist es nur eine kurzsichtige Staatsklugheit, aus politischen und sozialen Gründen das Volk auf einem gewissen Minimum von Bildung halten zu wollen.

Graser stellt also einen allgemeinen Lehrplan auf, der dem Unterricht in den Schulen für beide Stände zu Grunde liegen soll. Er umfasst die drei Gebiete: Natur, Mensch, Gottheit. Die Lebenskenntnisse zerfallen in reale und ideale, nämlich Kenntnis der Natur und des Menschen einerseits, Kenntnis der Gottheit oder der divinen Lebensformen andrerseits. In einer graphisch-symbolischen Darstellung des „allgemeinen und ewigen Lehrplans für Menschen überhaupt" sind alle Lehrgegenstände durch einen Kreis zusammengehalten. Der eine Halbkreis enthält die Real-Lehrgegenstände, die Lehre von der Natur und dem Menschen, zur Begründung der Existenz des Menschen, der andere die Ideal-Lehrgegenstände, die Lehre von dem Göttlichen, zur Begründung der Form des menschlichen Seins. Zu diesen Lehrgegenständen kommt noch der Unterricht in einigen unentbehrlichen Hilfskenntnissen.

Zur vollständigen Kenntnis der Natur ist auch die Kenntnis der Erde sowie der Raum- und Zahlenverhältnisse notwendig, also müssen Geographie und Mathematik betrieben werden. Zur Kenntnis des Menschen ist die Geschichte eine notwendige Hilfskenntnis, ebenso auch in dieser Beziehung wieder die Geographie. Ferner ist die Sprache als Hauptbedingung des geselligen Lebens ein notwendiger Hilfslehrgegenstand (II § 17).

Dieser allgemeine Lehrplan ist die unverbrüchliche Norm für jeden Menschenunterricht. Aber analog der Erziehung muss er in Rücksicht auf die individuellen Lebensverhältnisse modifiziert werden. Das Ideal einer individuellen Modifikation ist auch hier wie bei der Erziehung nicht zu erreichen. Wohl aber lässt sich der Lehrplan modifizieren in einen für den Stand des Volkes und einen für die höheren Stände, indem es bei dem Stande der Niederen um eine ausgedehntere Kenntnis der materiellen Lebensbedürfnisse, bei dem Stand der Höheren um eine umfassendere und gründlichere Kenntnis der ideellen Lebensbedürfnisse zu tun ist (II § 18 ff.).

Es ist ein wertvoller Gedanke, den Graser stark betont hat, dass alle Schulen eine der Art nach gleiche Ausbildung und Erziehung der Schüler betreiben sollen. Gegenüber reaktionären Bestrebungen, wie sie auch heute noch hin und wieder zu Worte kommen, die für das eigentliche Volk nur soweit einen Unterricht wünschen, dass es die nötigen Arbeiten im Dienste der führenden Klassen mit Geschick,

aber ohne Streben nach Verbesserung seiner Lage ausführt, gehört Graser zu den liberalen, volksfreundlich gesinnten Pädagogen, die sich, wie schon der edle von Rochow, gegen die Ansicht wehren, als ob die Ehrfurcht vor staatlicher und kirchlicher Autorität am besten bei einem Mindestmass von Bildung, bei vorwiegendem Betrieb des Religionsunterrichtes mit Lesen, Schreiben und Rechnen, gewährleistet sei. Graser will mit seinem Unterricht den ganzen Menschen fassen, wes Standes er auch sei, dass er die zu einer divinen Lebensführung nötigen Kenntnisse erhalte. Deshalb verlangt er eine vielseitige Ausbildung, die er gliedert nach den für den Menschen gegebenen Beziehungen zu sich selbst, zur Natur und zur Gottheit. Er erstrebt also dasselbe etwa, was Herbart mit psychologischem principium divisionis Vielseitigkeit des Interesses nennt, der ja auch die Gleichartigkeit aller Schulbildung niederer und höherer Art fordert, wenn er sagt:[33]) die gute Schule gleicht stets sich selber, sie sei mässig gross wie die Hauptschule (höhere Bürgerschule) oder weit umfassend wie das Gymnasium oder so klein und eng zusammengekrümmt wie die Elementarschule und Dorfschule. Immer ernährt sie dieselben Interessen, immer leitet sie zum Denken ebensowohl als zum Beobachten, immer weist sie auf das Schöne in der Welt und auf das Erhabene über der Welt, immer weckt sie die Mitempfindung für häusliches und bürgerliches Wohl und Wehe. Dörpfeld,[34]) der als erste Gruppe von Lehrgegenständen die sachunterrichtlichen Fächer nennt und darunter Naturkunde, Menschenleben, Religion versteht, also dieselbe Gliederung nimmt wie Graser, hat die kurzformulierte These aufgestellt: der Lehrplan muss qualitativ vollständig sein. Als erstes pädagogisch-didaktisches Grundgesetz proklamiert er: in jeder Lehranstalt, die für allgemeine Bildung berufen ist, muss jedes der drei sachunterrichtlichen Fächer angemessen vertreten sein, weil jedes einen eigentümlichen Bildungswert und einen eigentümlichen Faktor des menschlichen Wohles einschliesst. Eine Schule in beschränkten Verhältnissen, wie es die Volksschule ist, schränke sich ja ein, aber nach allen Seiten wesentlich gleichmässig, nicht so, dass eins dieser Lehrfächer ganz oder fast ganz ausfällt.

Der allgemeine Lehrplan muss nun nach den drei psychischen Entwickelungsstufen der Anschauung, der Vorstellung oder des Begriffes und des Urteils, die Graser auf einander folgen lässt (II § 40) in einen Unterrichtsplan für diese 3 Stufen zerlegt werden. Wenn der Lehrplan zu einem

---

[33]) Umriss pädagog. Vorlesungen. Ausgabe Reclam. Anmerkung zu § 88.
[34]) Grundlinien einer Theorie des Lehrplanes. S. 9 f.

Unterrichtsplan umgeformt werden soll, das heisst, wenn die Aneignung der vorgeschriebenen Kenntnisse im gehörigen Grad gesteigert werden soll, so kann eine Steigerung in den Lehrgegenständen selbst nicht, sondern muss nur in dem Vermögen des Menschen gesucht werden, mit welchem er eine Kenntnis auffasst. Demzufolge wird also der Unterrichtsplan lediglich darin bestehen, dass die Gesamtmasse der Lehrgegenstände nur in der Ausdehnung vorgezeichnet werden, in welcher sie mit dem einen oder andern Seelenvermögen aufgefasst werden. Die Elementarschule — sowohl für das Volk als für die höheren Stände — teilt sich also in drei Hauptklassen, und zwar nach drei Biennien. Im ersten Biennium der Schulzeit muss die Kenntnis vom Leben errungen werden, insoweit es sich für das Kind noch im Kreise der Anschauung bewegt, also in der Familie und in der Gemeinde. Im zweiten Biennium muss der Schüler die Kenntnis des Lebens der Kreise oder Sphären auffassen, in welche zwar nicht mehr seine Anschauung reicht, aber von deren Inhalt er sich nach der Analogie mit seinen bisherigen Kenntnissen einen Begriff bilden kann. Der Unterrichtsplan zeichnet also die Lebenskenntnis von unserer Welt oder unserm Weltteil vor. Dabei folgen zwei Stufen aufeinander: die Kenntnis des Vaterlandes und die Kenntnis des Auslandes. Im dritten Biennium muss der Unterricht hauptsächlich mit dem Urteilsvermögen aufgefasst werden. Der Unterricht muss es darauf anlegen, dass die generellen Begriffe gewonnen und am Schlusse die Uebersicht des Ganzen sowie die Einsicht in die praktischen Lebensverhältnisse erlangt werden. Diese allgemeinen Begriffe sind: der Mensch im Verhältnis zur Menschheit, die Natur im Verhältnis zum Menschen und Gott im Verhältnis zur Natur und zu den Menschen. Auf der ersten Stufe dieses Zeitabschnitts lernt der Schüler das Verhältnis des Menschen zur Menschheit, Natur und Gottheit durch die Kenntnis der Weltteile betrachten, auf der zweiten gelangt er zur Betrachtung der Erde und des Universums und zur alles umfassenden Kenntnis Gottes im Verhältnis zum Menschengeschlecht (II § 43).

Grasers Theorie des Lehrplans gründet sich also einmal auf die geistige Entwickelung des Schülers. Nicht der Unterrichtsstoff selbst bestimmt die Ausdehnung und Anordnung für jede Stufe, sondern die Rücksicht auf den kindlichen Geist ist das bestimmende Prinzip. Zum andern aber soll aller Unterricht die Kenntnis des Lebens befördern. „Die Steigerung des Unterrichts muss demnach durchaus dem Prinzip der in der Welt erweiterten organischen Lebenssphären folgen, von welchem der eigene Staat den Mittel-

punkt in der Stufenfolge und die Menschheit in der Kirche den Schlusssstein des Lebens auf der Erde bildet (II S. 274). So schreitet der Unterricht vom engsten Kreis menschlicher Gemeinschaft, von der Familie aus durch immer mehr sich erweiternde Kreise bis zum Universum und der Gottheit.

Nach Grasers Ansicht steht nun die Entwickelung des kindlichen Geisteslebens in Proportion mit den immer umfassenderen Lebenskreisen, mit denen es nach und nach irgendwie in Berührung kommt. Mag diese auf falscher Psychologie beruhende Ansicht auch unhaltbar sein und mag bei manchen Fächern die Stoffverteilung mit Berücksichtigung des jedesmaligen Lebenskreises zu Künsteleien führen, so ist es doch ein Verdienst Grasers, dass er nach einem Krystallisationspunkt gesucht hat, an den sich alle Unterrichtsgegenstände anschliessen könnten. Er eifert gegen die Willkür der Lehrer, den einen oder andern Lehrgegenstand mitaufzunehmen oder auszuschliessen. Er will nichts wissen von „gemeinnützigen Kenntnissen", die wohl gut und nützlich zu wissen, aber auch schliesslich zu entbehren sind. Damit ist eine blosse Vielwisserei, Notizenkram, ein Schatz nützlicher Kenntnisse nur für das gute Fortkommen und die Wohlfahrt im bürgerlichen Leben, wie sie der Rationalismus auch auf den Kanzeln zu bringen liebte, aus dem Schulunterricht verbannt. Jeder Lehrgegenstand soll einen festen Platz im festgefügten Organismus des Lehrplans haben.

Es liegt nahe, Grasers Unterrichtsgang durch die allmählich sich erweiternden Lebensgemeinschaften zu vergleichen mit Zillers Kulturstufenidee. Ziller[35]) „stellt Gesinnungsstoffe auf, deren Auswahl und Fortschritt so einzurichten ist, dass sie teils der Entwickelung und Fortbildung des kindlichen Geistes und namentlich den Appercepti onsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinanderfolgen müssen, entsprechen, teils den der Entwicklung des Einzelnen im grossen korrespondierenden Fortschritt in der Entwickelung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren."

So bestimmt auch bei Ziller in erster Linie die Rücksicht auf die geistige Entwickelung des Kindes die Auswahl und den Fortschritt des Lehrstoffes. Aber während Graser diese Entwickelung in Proportion setzt zu den sich immer mehr erweiternden Lebenskreisen, mit denen das Kind in irgend-

[35]) Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. S. 427.

welche Beziehung tritt, wie Familie, Gemeinde, Vaterland, Ausland, und das Kind so allmählich in die Weite des jetzigen menschlichen Gemeinschaftslebens vorschreiten lassen will, lässt Ziller die Entwickelung des kindlichen Geistes in ihren Hauptmomenten parallel verlaufen mit der Gesamtentwickelung der Menschheit und führt vermittelst verschiedener Kulturstufen das Kind auf die Höhe unsers jetzigen Kulturlebens. Bei Graser herrscht ein geographisch-politischer Gesichtspunkt vor, bei Ziller ein geschichtlich-kultureller. Das Symbol des Unterrichtsganges sind für den ersten sich erweiternde Kreise, für den zweiten sich übereinander erhebende Stufen. Bei beiden ist aber die überwiegend formalistische Richtung des Unterrichts überwunden, beide wollen auf ihrem Wege den Zögling zu einem vollbewussten Gliede der jetzigen Kulturgemeinschaft bilden.

Graser hat den Gegensatz zu dem seiner Zeit herrschenden Formalismus selbst empfunden. Er sagt (II § 69): die würdigen Männer Krause, Türke und übrige gleichartige Schriftsteller haben mit ihren Beispielen und Mustern von Denkübungen dem Schulunterricht einen unschätzbaren Vorteil gewährt, insofern sie dadurch die hölzernen Maschinengetriebe der alten Schulmeisterei als verabscheuungswürdig zu verbannen und eine geistigere Bewegung in den Unterricht zu bringen suchten. Aber anstatt mit ihrem Fahrzeug in die verschiedenen Regionen des geistigen Gebiets vorzudringen, bewegen sie sich wie in einem Wirbel nur im Kreise und üben sich lediglich nur in dieser Kreisbewegung, ohne einen weiteren Gewinn für das Hauptziel zu erringen. Indem sie lediglich die Denkübungen zum Gegenstand des Schulunterrichts erheben und den Unterricht in den Lehrgegenständen ausser acht lassen, veranlassen sie für den wahren Schulunterricht einen unersetzlichen Verlust; denn die notwendige Kenntnis der Dinge und der Verhältnisse des Lebens geht dabei verloren, und es wird dafür nur eine formelle Verstandesgeübtheit bewirkt, die sich in ihrer Stärke wohlbehaglich gefällt, aber an keinem Gegenstand und Verhältnis des Lebens sich vorteilhaft zu beweisen vermag. — Es ist wahrhaft ein äusserst kurzsichtiges und ärgerliches Vornehmtun von den Lobrednern auf die höhere Menschenbildung, wenn sie diejenigen lästern, welche bei dem Schulunterricht sich um den Zweck der Brauchbarkeit im Leben bekümmern und sie für profane und prosaische Menschen verschreien, welche an niedrige irdische Zwecke gekettet sich zu den höheren Lebensansichten nicht erschwingen könnten und darum auch die Schüler nicht dazu gelangen lassen wollten. Die Erkenntnis seines Berufes, die Tüchtigkeit in der Erfüllung seiner Bedingungen, der Eifer in der Vervollkommnung

seiner selbst für diese Zwecke aus den höheren Ansichten der Religion, das ist wahre und verhältnismässig höhere Bildung, und diese kann durch keine Denkübungen erzielt werden, wenn sie nicht das Objekt der Lebenskenntnis zu ihrem Stoffe nehmen; sondern dazu gehört eine klare Ansicht von den Dingen und ihren Beziehungen zum Leben, eine klare Kenntnis seiner selbst und eine erhöhte dem Göttlichen zugewandte Einbildungskraft.

Gegenüber der Betonung der formalbildenden Aufgabe und Bedeutung des Unterrichts hat Graser den Wert der Unterrichtsstoffe als solcher in bezug auf die realen Lebensverhältnisse wieder stärker hervorgehoben und damit die Einseitigkeit des besonders von der pestalozzischen Schule vertretenen Formalismus überwinden helfen.

Nur ganz kurz brauchen wir auf den Unterrichtsplan der auf die Elementarschule folgenden Schulen, der Realschule fürs Volk und des Gymnasiums für die höheren Stände, einzugehen. Er hält sich wieder an das Schema: Natur, Mensch Gott. Bei der Erörterung über die Lehrgegenstände des Gymnasiums (II § 112ff) hebt Graser wieder hervor, dass es eine Bildungsanstalt für das höhere Leben sei. Deshalb müssen die naturkundlichen Fächer ihren Platz im Lehrplan des Gymnasiums finden. Denn welches Studium, heisst es II § 114, ist wohl mehr dazu geeignet, die Formen des göttlichen Lebens in seiner eigenen Brust zum frommenden Bewusstsein zu erheben als das Studium der Natur, wenn sie von seiten der unendlichen Einheit des Systems, von seiten ihrer grossen Gesetzmässigkeit und Zweckmässigkeit in der Ausgleichung des Lebens der Geschöpfe, von seiten ihrer unendlichen Fülle und Gaben, von seiten ihrer himmlischen Harmonie der unendlichen Mannigfaltigkeit genommen wird?

Dasselbe gilt auch vom Studium des Menschen. Das Göttliche offenbart sich auch in dem Menschen und zwar gleichfalls durch die Züge der Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit. Unter diesem Gesichtspunkt ist die Vertrautheit mit den alten und neuen Sprachen ein Hauptmittel, vertrauten Verkehr mit klassischen Menschen zu pflegen, damit ihr Geist magisch und sympathetisch auf den des Studierenden wirke. (II § 115.) Als dritten Hauptlehrgegenstand fordert der ideale Zweck der Gymnasialbildung Religion, aber Religion in ihrer wahren und grossen Bedeutung, d. h. religiöse Bildung, Aneignung des höheren, divinen Sinnes. Ist dieses Ziel der Anstalt vorgesteckt, so wird alles dahin seine Richtung nehmen, und man wird, wenn noch einige besondere Stunden den religiösen Betrachtungen oder dem Religionsunterricht im engeren Sinne

gewidmet werden, keine Klage über die Verkürzung des Religionsunterrichtes bei der Anstalt führen können. Wenn aber dies Ziel überhaupt nicht vorschwebt, dann frommt auch eine überhäufte Zahl der Religionslehrstunden nichts (II § 116 ff.).

Die Verteilung des Stoffes der verschiedenen Unterrichtsfächer auf die einzelnen Stufen und Klassen des Gymnasiums bietet keine Gedanken von prinzipieller Bedeutung. Wir lassen sie beiseite, ebenso auch den Lehrplan der Universität.

Nachdem wir Grasers Ansichten über Charakter und Aufgabe der Schule als Erziehungs- und Lehranstalt dargestellt haben, wenden wir uns einer Frage zu, die das Gebiet der reinen Pädagogik verlässt und als schulpolitische Frage auch in das Gebiet der Staatspolitik gehört, wem das Recht über die Schule zusteht.

Wir führen Grasers Satz: die Schule muss ein öffentliches und allgemeines Institut des Staates sein — noch einmal an, um die Worte zu unterstreichen: des Staates. Er verlangte Schulbesuch, weil die Schule als Anstalt durch ihre Verfassung für dies allgemeine Leben im Staate und in der Kirche erzieht, was bei privatem häuslichem Unterricht nicht möglich ist. Aus dieser Forderung zieht nun Graser den Schluss, dass die Schule ein Institut sein muss, das von der unmittelbaren Anordnung des Staats ausgeht, vom Staate nur dotiert und besetzt wird und unter der unmittelbaren Leitung des Staats und der Kirche steht. Gemeindeschulen kann es darum ebensowenig geben als Familienschulen, und ein Präsentationsrecht auf die Besetzung einer Schule, es sei von einer Gemeinde oder Familie oder einem Patron, widerspricht dem Prinzip unleugbar (I § 219). In seiner Erörterung über die Verfassung des Staates sagt er (I § 75): der Staat als das organisch-gemeinschaftliche Menschenleben kann natürlich nur durch den Geist regiert werden. Des Staates erstes Bedürfnis ist demnach die unablässige Beförderung des geistigen Lebens; und somit bedarf er vor allem seine eigenen Institute zur Erreichung dieser Zwecke. Demzufolge besteht im Staate ein eigener Stand, nämlich der der öffentlichen Erziehung (Ministerium des Unterrichts). Der Staat muss dann auch zur Verwaltung dieses Ministeriums die gehörigen Subjekte verwenden. So wie er aber für seine andern Regierungszweige der Justiz, der Polizei und der Finanzen nur des Faches kundige Männer verwenden wird, so muss er notwendigerweise auch für diesen wichtigen Regierungszweig des Faches kundige Subjekte aufstellen (I § 324), und Graser meint (II § 211, Anmerkung): einen blossen Juristen (ohne Kennt-

nis der Pädagogik) zum Erziehungsbeamten aufzustellen, ist, wo nicht besser, doch gleichviel, wie einen Offizier dazu aufzustellen, weil dieser, wenn gleich im Mechanischen, doch einigen Begriff vom Unterricht sich erworben hat. Er fordert deshalb auch für die Ausbildung des zukünftigen Erziehungsbeamten einen Lehrstuhl für die eigentliche Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft (II § 211).

Graser erkennt also den omnipotenten Staat als den alleinigen Schulherrn an. Die Ansprüche der Familie und Gemeinde treten ganz zurück. Graser rückt in dieser Hinsicht aufs schärfste ab von den Bestrebungen der Gegenwart, vertreten z. B. besonders durch Dörpfeld, Rein, Natorp, die der Familie eine Anteilnahme und einen Einfluss auf die Schulverwaltung unter Oberaufsicht des Staates zugestehen und wünschen. Aber andrerseits wird er viel Sympathie finden mit seiner Forderung, dass das Schulwesen ein selbständiges Verwaltungsgebiet des Staates sei, unter einem besonderen Unterrichtsministerium stehe und nicht von nur juristisch, sondern vor allem pädagogisch gebildeten Beamten verwaltet werde. Die Erledigung dieser Forderungen steht auch auf dem Schulprogramm des 20. Jahrhunderts.[36])

Ein besonderes Wort erfordert noch das Verhältnis von Schule und Kirche. Graser sagt zwar: die Schule muss ein Institut sein, das ..... unter der unmittelbaren Leitung des Staates und der Kirche steht (s. o. S. 47). Aber von einer Leitung der Kirche ist in Wirklichkeit gar keine Rede bei ihm, vielmehr weist er die tatsächlich geübte Herrschaft der Kirche über die Schule energisch zurück. Vielleicht findet man es verwunderlich, dass Graser, dessen Erziehungsideal doch die Divinität, ein Leben in und nach Gott ist, nicht der Kirche die führende Stellung in der Erziehung zugesprochen hat. Aber wir haben gesehen, dass für Graser divines Leben mehr ist als religiöses Leben im engeren Sinne, als ein Leben in Gott etwa in pietistischer Stimmung. Es besteht doch auch z. B. im Genuss und in der Ausübung der Kunst, in Pflege und Uebung körperlicher Gewandtheit. Aber die divine Stimmung bedarf von Zeit zu Zeit ihre geistige Selbstauffassung, damit sie sich nicht wieder ins Animalische verliere. Die Selbstauffassung kann nicht anders als durch das lebendige Vorhalten des Verhältnisses zu Gott stattfinden. Dieses lebendige Vorhalten unsers Verhältnisses zu Gott hat natürlich Anbetung des Unendlichen, Furcht vor dem Allgerechten, Vertrauen auf den Allgütigen, Liebe zu dem Vater zur Folge, und der Ausdruck dieser Gemütsstimmung ist Gottesverehrung oder Kultus (I § 43). Nun

[36]) Deutsche Schule. Jahrgang 1900. Heft 3 u. 4. S. 133 f. S. 205 f.

hat Graser richtig erkannt, dass die Kirche Kultusgemeinschaft ist und in der Pflege des Kultus ihre besondere Aufgabe hat. Er fordert für den Staat einen eigenen Stand der Priester, welche Religion lehren und den Kultus besorgen (I § 76); er redet von einem divinen Staat oder Reich Gottes oder - wie er selbst beifügt - des Kultus wegen Kirche genannt (I § 85).

Der Staat hat aus dem Grunde der Selbsterhaltung ein Interesse daran, die Kirchlichkeit und die damit verbundene Religiosität zu fördern, indem „durch den Kirchensinn der Bürgersinn erst seine Weihe und sichere Sanktion erhält" (I § 88).

So gehört folgerecht, da die religiöse Erziehung im Staate durch die positive Religion hauptsächlich bedingt ist, auch zu den Verbindlichkeiten des Staates, den Religionsunterricht insbesondere zu fördern und die Aufsicht darauf seinen Kirchenbeamten zu übertragen (I § 219). — Aber auf diese Aufsicht über den Religionsunterricht beschränkt Graser den Anteil der Kirche an der Schulleitung. Im allgemeinen ist die Schulverwaltung ausschliesslich Sache des Staates. Graser erklärt es für einen unbegreiflichen Mangel des Begriffs der Menschenerziehung, dem zufolge Erziehung und Unterricht der Kirche anheimgewiesen wurde. Dass die Kirche sich Erziehung und Unterricht zur besonderen Angelegenheit mache, sei wohl natürlich (II § 211 Anmerkung). Er findet es wahrhaft verwunderlich, dass die Regierungen Jahrhunderte hindurch nicht zum klaren Bewusstsein ihrer selbst gelangten und aus Mangel ihrer Selbstkenntnis die öffentliche Erziehung als eigentümliche Sache der Kirche ansahen und ihr überliessen. Bayern sei in dieser Beziehung zuerst im Jahre 1803 in Deutschland mit der wahren Ansicht faktisch hervorgetreten, indem es die öffentliche Erziehung als Staatsangelegenheit aussprach und der Kirche ihren gehörigen Anteil an derselben einräumte. Auch Preussen habe das Volksschulwesen und zwar auf die rühmlichste Weise zur Staatsangelegenheit erhoben (Anmerkung zu I § 93). Unter die bisherigen Gebrechen und Mängel im Gebiete der Pädagogik gehört nach Graser der Wahn, der Pädagog müsse ein Theologe sein und nur theologische Wissenschaft gebe ihm den Anspruch auf eine Stelle im Gebiete der Menschenerziehung. Nein, der Pädagog im vollen Sinne des Worts muss vielmehr ein Philosoph und Staatswissenschaftskundiger sein. Als christlicher Erzieher muss er wohl vom Christentum die vollständige Kenntnis haben; aber der Theologie im strengen Sinne des Worts bedarf er nicht. Damit ist aber nicht gesagt, dass der Theolog sich nicht wohl zum Pädagogen eigne; sondern nur der Wahn muss

bestritten werden, dass er als solcher gleichsam der berechtigte Pädagog sei; und die Unkenntnis muss beseitigt werden, dass der Theologe ausser seiner Theologie und der bisherigen beschränkten Pädagogik nichts zu wissen brauche (I § 93). Vergegenwärtigt man sich, eine wie weit gehende Herrschaft der Kirche und Theologen über die Schule katholische Priester und auch evangelische Geistliche auch heute noch in den parlamentarischen Körperschaften beanspruchen, so wird man zugestehen, dass die scharfen Worte des liberalen Katholiken Grasers auch heute noch der Wiederholung wert sind, und dass es noch immer gilt, einzutreten für ein von kirchlicher und theologischer Bevormundung freies Schulwesen.

*

Wir haben damit die Hauptgedanken von Grasers „Divinität", die uns in Beziehung auf die geschichtliche Entwickelung der Pädagogik von Wichtigkeit erschienen, herausgehoben.

Seiner ganzen Ausdrucksweise nach und in mancherlei Punkten verleugnet Graser nicht den Zeitgenossen des Aufklärungszeitalters. Aber er hat doch in der „Divinität" ein ideales Ziel der Erziehung aufgestellt, das in manchen Punkten, z. B. der Wertschätzung der Leibespflege und der künstlerischen Erziehung, geradezu modernen sich in der Gegenwart besonders kräftig regenden Ideen entspricht. Die Sozialpädagogiker haben alle Ursache, neben Schleiermacher auch Graser nicht zu vergessen, der die Erziehung als eine Aufgabe der Gesamtheit für die Gesamtheit ansah. Er offenbart sich als einen weitherzigen, im schönen Sinn des Wortes freisinnigen Pädagogen, der von optimistisch-idealistischem Schwunge beseelt, für Menschenwohl erglühend, als ein rechter Volksfreund eine umfassende wirkliche Volksbildung erstrebte. Durch Betonung des Lebensunterrichtes, durch seinen Protest gegen den zeitweise doch übertriebenen Formalismus hat er didaktischer Einseitigkeit entgegengearbeitet.

In der ganzen Art seines Wesens, in der liberalen Auffassung des Katholizismus, in seinem etwas gutmütigen und rührseligen Optimismus ist er ein Geistesverwandter des edlen Sailer, auch mit Diesterweg hat er in der weiten Auffassung von Religion und Religiosität, in seiner ganzen idealistischen Stimmung Aehnlichkeit. Auch Gräfe weist in der Aufstellung seines Erziehungszieles und in der Be-

kämpfung der vorzugsweisen Kraftbildung manche Berührungspunkte mit Graser auf. Aber im allgemeinen ist Grasers Divinität dem Gesichtskreis der pädagogischen Welt schnell entschwunden, und es wäre ein Gewinn, wenn die Abhandlung das im Eingange angeführte von mehreren pädagogischen Schriftstellern geäusserte Bedauern, dass Graser so schnell der Vergessenheit anheimgefallen ist, verstärkte und dazu beitrüge, ihm wieder zu grösserem wohlverdienten Ansehen als eines gedankenreichen weitschauenden Pädagogen zu verhelfen.

Verzeichnis der benutzten Literatur.

J. B. Graser. Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung zur festeren Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft. 3. Aufl. Bayreuth 1830.

J. B. Graser = Die Klassiker der Pädagogik. Bd. 13. Bearbeitet von Dr. H. Wieck. Langensalza, Schulbuchhandlung 1891

Allgemeine Schulzeitung. Jahrgang 1837. Darmstadt. Die Unterrichtslehre des Herrn Dr. Graser ... von J. J. Ludwig.

Blätter aus Süddeutschland. 2. Jahrgang. Stuttgart 1838. Darstellung und Beurteilung des Graserschen Unterrichtssystems von Eisenlohr.

A. Diesterwegs ausgewählte Schriften hrsg. von E. Langenberg. Frankfurt 1890.

F. W. Dörpfeld. Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. 3. Aufl. Gütersloh 1898.

H. Gräfe. Schule und Unterricht. Berlin 1839.

—, Allgemeine Pädagogik. 2. Bd. Leipzig 1845.

J. F. Herbart. Allgem. Pädagogik. Sämtl. Werke hrsg. von K. Kehrbach. 2. Bd. Leipzig 1885.

—, Umriss pädagogischer Vorlesungen. Ausgabe Reklam.

K. H. Hergang. Pädag. Realencyklopädie. Grimma 1843. 1. Bd. Grasers Erziehungssystem von Prätor.

F. Hornemann. Die neueste Wendung im preussischen Schulstreite und das Gymnasium. Berlin 1901.

A. Leisker. Die Pädagogik J. B. Grasers in ihren Hauptpunkten dargestellt und wissenschaftlich beleuchtet. Programm der Realschule 1. Ordnung zu Leipzig. 1879.

J. J. Ludwig. Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker. Baireuth 1853.

P. Natorp. Sozialpädagogik. Stuttgart 1899.

F. Paulsen. Stimmen zum Schulprogramm. Deutsche Schule. Jahrg. 1900. 4. Heft.

W. Rein. „ „ „ „ „ 3. Heft.

—, Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik. Langensalza. 2. Bd.

—, Pädagogik im Umriss. 3. Aufl. Leipzig 1900.

J. M. Sailer. Ueber Erziehung für Erzieher. Sulzbach 1831.

F. Schleiermachers Erziehungslehre hrsg. von C. Platz. Berlin 1849.

K. A. Schmid. Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 3. Bd. 2. Aufl. Gotha.

K. Schmidt. Geschichte der Pädagogik. 3. Aufl. von Dr. W. Lange. Köthen 1876. 4. Bd.

K. V. Stoy. Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1878.

Wetzer und Welte. Kirchenlexikon. 5. Bd. 2. Aufl. Freiburg i. Br.

Th. Ziegler. Allgemeine Pädagogik. Leipzig 1901.

T. Ziller. Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht.

—, Allgem. Pädagogik. 2. Aufl. von Dr. K. Just. Leipzig 1884.

Lebenslauf.

Ich, Gustav Hermann Theodor Brinkama Schläger, evangelisch-lutherischer Konfession, bin am 7. Juli 1869 zu Neisse geboren als Sohn des weiland Majors Carl Gustav Wilhelm Schläger und dessen Ehefrau Friederike, geborener Brinkama. Nachdem ich vom Lyceum I zu Hannover Ostern 1889 das Zeugnis der Reife erhalten hatte, widmete ich mich dem Studium der Theologie auf den Universitäten zu Tübingen, Marburg, Berlin, Göttingen, wo ich die Vorlesungen der Herren Professoren Graf Baudissin, Herrmann, Jülicher, Mirbt, Harnack, Häring, Schultz, Smend, Tschackert, Weiss, Wrede, Wellhausen hörte. Nach der ersten theolog. Prüfung Michaelis 1893 in Hannover, war ich von Ostern 1894—96 Leiter der Privatschule zu Rethem (Aller) und legte innerhalb dieser Zeit die Mittelschullehrerprüfung ab. Michaelis 1896 bestand ich in Hannover die 2. theolog. Prüfung und wurde Ostern 1897 Lehrer an der Mittelschule in Lehrte. Michaelis 1898 unterzog ich mich der Prüfung für Rektoren an Mittelschulen und höheren Mädchenschulen und nahm im August 1899 die Stelle des Rektors der Bürgerschule zu Lemgo (Lippe) an. Ich gab sie am 1. Oktober 1901 auf und bestand am 25. April 1902 die Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen. Vom 1. Oktober 1902 bis zum 1. April 1903 war ich wissenschaftlicher Hilfslehrer am Matthias-Claudius-Gymnasium zu Wandsbek, um dann Ostern 1903 die Stelle eines Oberlehrers an der Realschule zu Celle zu übernehmen.